



Beredskabsstyrelsen

Ledelse af arbejdspladslæring i Beredskabsstyrelsen

Et speciale på Master i Pædagogisk Ledelse, Aalborg Universitet forår 2020

Uddannelsens navn	MASTER I PÆDAGOGISK LEDELSE	
Semester	4. SEMESTER	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	MPL Masterprojekt	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn: Mads Blaabjerg Nielsen	20180551	
Afleveringsdato	29. maj 2020	
Opgavetitel	Ledelse af Arbejdspladslærings i Beredskabsstyrelsen	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	144.000 tegn	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	115.220 tegn	
Obligatoriske bilag vedlagt opgaven, og omfang af disse.	Samlet bilag vedlagt: Bilag 1: Interviewguide 1(1644), Bilag 2: Interviewguid 2(2437), Bilag 3: Meningskondenserede interview og transkriberinger(49.038)	
Vejleder	Lars Bang Jensen	
Jeg bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): http://www.plagiat.aau.dk/regler/		

Indhold

Abstract	3
Introduktion.....	5
Hvorfor et speciale om arbejdspladslæring.	5
Afgrænsning af problemfelt.	7
Problemformulering	7
Metode, undersøgelsesdesign og læsevejledning.	8
Proces og empiri indsamling.....	8
Metode og Analyse tilgang.	8
Adressering af Bias.	10
Pragmatismen og Deweys læringsbegreb.	12
Deweys pragmatisme	13
Deweys læringsbegreb.	14
Teori.....	16
Læring på arbejdspladsen.....	16
Pointer fra forskning i arbejdspladslæring.	16
Bente Elkjærs tredje vej.....	19
Deweys læring som udforskning og kritisk tænkning.....	19
Organisationer som arenaer for læring.....	23
Den Tredje Vej til forståelse og understøttelse af læring på arbejdspladsen.	24
Uformel og tilfældig læring.	24
Den pædagogiske ledelsesindsats.	30
Hvad betyder den tilpassede model for mine undersøgelser?	32
Hvad betyder teorien for ledelsesindsatsen?.....	32
Analyse af interview med blikket på praksis.	34
Diskussion - Arbejdspladslæring ved Beredskabsstyrelsen.....	38
To konkrete indsatser.....	40
Konklusion	42
Perspektivering.....	43
Litteraturliste	44

Abstract

This study sets out to conduct an examination of the conditions for informal learning, to become active and useful knowledge, in the educational department at Danish Emergency Agency Middle Jutland department, as well a grasp of the nationwide conditions through interviews with daily leaders of educational departments across the country. The main interest is that of workplace learning regarding the skills and routines in the pedagogy and didactic field. I set out to understand how instructors in the department develops and becomes more skilled and experienced.

With a pragmatic approach inspired by John Dewey's pragmatism (Elkjær, 2005), and the introduction of Marsick and Watkins model for informal learning (Marsick and Watkins, 1999), I suggest a model that combines the informal learning with a pragmatic inquiry as the way to new knowledge in the context of the workplace arena. To understand the organizational aspect of the workplace learning I introduce Bente Elkjær's "third way" - A pragmatic view of workplace learning as organizational learning, and adapt this into my model for understanding informal learning in the workplace.

This is a study into my own practice and therefore my initial empirical basis is my own observations and experiences. I add interviews with instructor colleges, and as said above, also with daily leaders from across the country.

In the analysis I apply my own observations and the develop model to the findings in the interviews to determine the conditions for informal learning in the department. In the conclusion of this thesis I suggest some overall considerations on pedagogical leadership in the departments that might support the anchoring of the informal learning potential for both the individual instructor and the department as a whole.

The study show that all instructors and team leaders in the department has a large degree of individual attention on workplace learning. But the emphasis is on the work individual. It seems that younger and unexperienced instructor have a large focus on becoming experienced and learning from observations of others more experienced, and from their own practice: "learning by doing" or "trial and error". The team leaders and more experienced colleges seem to be aware of their role as supervisors and sort of mentors, but they take no formal action and it seems that the experience the younger colleges have of being "on their own" is well-founded in practice. The more experienced know they have a role to play, but they just don't play it.

When the findings are applied to the model it becomes clear that there is a individual motivation triggered by the fact that they are on their own and experience a wide range of challenges in their daily work. In general it is not challenges that is unbearable and uncomfortable for the instructors but enough to engage in developing more experience. But the collective and coordinated effort in the department for development of the organization and individual seem to be missing. Not because of lack of individual attention to workplace learning but more because of the lack of coordinated attention. With this point in mind I come to the conclusion that the department would benefit from a focused leadership effort to raise this coordinated attention.

I suggest more formal supervisor programs – this will commit team leaders and experienced colleges to interact with younger colleges and commit to the coordinated and collective engagement in becoming

better educators will flourish. This needs to be both a before – under – after engagement where reflection and inquiry is part of the transactional relationship between supervisor and supervised college.

I also suggest a continuous awareness effort that will inform all colleges in the department on the potential of informal learning in the daily work.

I set out in this thesis to understand the informal learning in an educational department in the Danish Emergency Agency. And found a potential for optimizing this learning through understanding the informal learning with the model I suggest.

My findings and suggestions will be directly applicable to other educational departments at the Danish Emergency Agency, but I believe the model and the conclusions could inform and guide leadership and colleges in all uniformed educational department across the country.

Finally I want shortly to address that fact that this thesis is written during the “corona crisis in spring 2020” This has inevitable had an impact on the thesis. This is seen on the weight of the empirical interview material. The materiel is not at quantitative as first wished and the analysis of the materiel has been under much more time pressure than hoped for.

Introduktion.

Hvorfor et speciale om arbejdspladslæring.

I mit virke som uddannelsesleder ved Beredskabsstyrelsen Midtjyllands uddannelsesenhed (BRSMJ) har jeg gennem mange år observeret både formel og uformel læring på arbejdspladsen, og selv været en aktiv del af processerne. Når jeg i det følgende taler om læring på arbejdspladsen, eller arbejdspladslæring, mener jeg al den læring der finder sted på arbejdspladsen. Dvs. det er altså den læring der sker, mens medarbejderen er på arbejde og udfører det job og de opgaver, han eller hun er ansat til. Det kan være formelle uddannelsesaktiviteter på selv arbejdspladsen, f.eks. personaleuddannelsesdage hvor nyt materiel introduceres, eller hvor procedure og metoder gennemgås osv. Men mere væsentligt for mit ærinde er det også den uformelle læring, der finder sted.

Marsick og Watkins, to uddannelsesforskere, der har forsket meget i læring på arbejdspladsen har defineret uformel læring som følger:

”et biprodukt ved en aktivitet som fx løsningen af en opgave, interpersonel interaktion, fornemmelse for organisationskultur, et eksperiment eller sågar formel læring” (Marsick og Watking 1990: 12)

Gennem felt observationer og jævnlige skolevandring i efteråret 2019 (Nielsen 2019), har jeg indsamlet data, der har peget på, at der helt tydeligt er en kultur for en arbejdsplads med læring i hverdagen, men den er ikke systematisk, struktureret og det er min opfattelse, at den heller ikke altid er bevidst. Mine erfaringer fra egen praksis er, at der er et stort fokus på kompetenceudvikling i et individuelt perspektiv: Der er formelle kursusrækker, der er tilknyttet funktioner som vagthavende og fagekspert. Men der er kun meget lidt fokus på formel kompetenceudvikling indenfor området pædagogik og undervisning. Men måske er det heller ikke nødvendigt. I mine observationer fra 2019 ser jeg tydeligt, at de kollegaer, der er ældre i tjeneste, klart har et større pædagogisk råderum, og både mere helstøbt har planlagt sin undervisning og også eksekvere den med større ro og overskud, vilje og mulighed for at tilpasse og justere undervejs. Det fører mig til at se mod den uformelle læring, der helt oplagt finder sted. Spørgsmålet er om det kan tilskrives denne uformelle læring? Og afføder den dette handlerum og erfaring? Jeg ønsker at finde de mekanismer, der på vores arbejdsplads understøtter og nærer denne uformelle læring i den rigtige retning. Men også se på om et fokus på den uformelle læring kan føre til ikke kun individuel læring, men også kan være med til at sikre en lærende arbejdsplads.

Som mange andre offentlige organisationer er Beredskabsstyrelsen en organisation, der skal udvikle og styrke sit opgavesæt og vidensområde for at yde den politisk bestemte service til borgerne. Dette sker samtidig med, at der tilføres flere værnepligtige til uddannelsesenhederne, og der gennemføres besparelser. Alt i alt er der tale om en situation, der kræver, at medarbejderne hele tiden gør tingene bedre og smartere, og at der kommer det optimale ud af alles indsatser på arbejdspladsen. Kompetenceudvikling, kompetencevedligehold og kursusaktivitet er temaer, der går igen og igen i diskussioner om dilemmaer omkring ressourceknaphed og tidspres og øget kompleksitet i opgavesættet. Alene i den kontekst er der grund til at se på, hvordan arbejdspladslæring fungerer og hvilke ledelsesmæssige indsatser, der evt. kan understøtte en endnu bedre praksis på dette område. Disse konsekvenser af konkurrencestaten og videnssamfundet har i øvrigt også været omdrejningspunkt og udgangspunkt i meget af den danske og nordiske forskning, der har fundet sted de sidste 20 år i Danmark (Illeris, 2004 og Nielsen og Kvale, 2004, Høyrup og Ellström, 2007)

Arbejdspladslæring har altid været en del af fundamentet for den individuelle såvel som den organisatoriske læring i Beredskabsstyrelsen. Et uniformeret system, hvor yngre sergenter lærer af den ældre oversergent, seniorsergenten og af officererne i enheden. Siden midten af 90'erne har det formelle uddannelsessystem i Beredskabsstyrelsen været i opbrud. Resultat af det er, at både delingsføreruddannelsen (sergentuddannelsen) og officersuddannelsen i slut 90'erne blev lukket, og uddannelsessystemet blev omlagt til civil uddannelse og fragmentariske centrale beredskabsfaglige kurser. Med dette er mange strukturer og rutiner gået tabt, og forståelsen for væsentligheden af og erfaringen med læring på arbejdspladsen og et mesterlære lignende system er gået tabt. Sideløbende med dette er kompleksiteten og omfanget af Beredskabsstyrelsens opgavesæt kun blevet større og større de sidste 20 år. I starten af 00'erne genindførtes en sergentuddannelse i Beredskabsstyrelsen, og i 2020 er der netop genindført en officersuddannelse (diplomuddannelse) og en videregående efteruddannelse for sergenter (akademiuddannelse). Så en struktur som kendt fra før 1998 er på vej tilbage. I den sammenhæng er det relevant at undersøge, hvor Beredskabsstyrelsen står i dag med hensyn til læring på arbejdspladsen i de uddannende enheder. Det er her de nye sergenter og officerer skal starte deres karriere, og det er her, de skal udvikle sig og blive dygtige befalingsmænd og officerer. Men hvem skal hjælpe dem til det og indenfor hvilke rammer? Det er min erfaring gennem de sidste 13 år som leder i uddannelsesenheden, at det er tilfældighedernes spil. Det er bedste mands bedste bud, og er du heldig kommer du "under vingerne" af en erfaren og dygtig seniorsergent, der tager opgaven på sig, men igen kan man sætte spørgsmål til, hvilke værktøjer og retningslinjer seniorsergenten egentlig har.

I forbindelse med de sidste politiske forhandlinger på forsvarsområdet blev Beredskabsstyrelsen en del af forsvarsforliget og på den måde indlemmet som en styrelse under forsvaret. Det gælder i stor udstrækning også på skoleområdet. Som før nævnt har det betydet, at Beredskabsstyrelsen på lige fod med værnene i forsvaret har fået sin egen akademiuddannelse og diplomuddannelse samt adgang til en fælles masteruddannelse. På skoleområdet er der i forbindelse med forsvarsforliget lagt op til en mere decentral og værnsnær skolestruktur, og læring og uddannelse skal ske så tæt på praksis som muligt, og uddannelse skal i stor udstrækning foregå i enhederne. I forsvaret er begreber som "on the job training", "blended learning" og arbejdspladslæring generelt omdrejningspunkt for udvikling på uddannelsesområdet. (Forsvarsministeriet, 2018)

Så rammen er sat - også på det overordnede organisatoriske og politiske er der rammer for en uddannelsesstruktur med fokus på den formelle kompetencegivende kursus- og uddannelsesaktivitet, og med et fornyet fokus på arbejdspladslæring især med de manuelle og grundlæggende færdigheder i mente.

Det er i spændet mellem mine observationer af den ustrukturerede og tilfældige arbejdspladslæring og det organisatoriske og politiske fokus på selv samme emne, jeg finder relevansen og nødvendigheden af nærværende speciale.

Afgrænsning af problemfelt.

Selv om arbejdspladslæring i Beredskabsstyrelsen har betydning for både noget fagligt og kulturbærende og i uddannelsesenhederne noget pædagogisk, så vil jeg i denne opgave fokusere på den pædagogisk-didaktiske udvikling hos sergenter i uddannelsesenheden ved BRSMJ. Jeg interesserer mig for udviklingen og læringen hos den enkle. Men det er samtidig min opfattelse, at arbejdspladslæring er en social praksis og ikke alene kan ses som en intern kognitiv proces hos individet. I mit teoriafsnit vil jeg derfor redegøre for, hvordan et pragmatisk blik på BRSMJ-praksis vil give indsigt i denne dynamik mellem den individuelle udvikling og praksisfællesskabet udvikling.

BRSMJ bliver således genstand for mine undersøgelser. Men jeg vil dog inddrage erfaringer og viden fra hele landet gennem interview med 3 af mine kollegaer fra andre beredskabscentre i landet.

Undersøgelserne af praksis ved BRSMJ gennemføres som gruppeinterview med 6 instruktører fra uddannelsesenheden. 3 yngre sergenter med mellem 6 mdr. og 2 års erfaring, 2 ældre over- og seniorsergenter samt en officer. Jeg vil i min perspektivering, diskutere mine funks almen gyldighed for alle Beredskabsstyrelsens enheder og måske i virkeligheden for alle uniformerede og uddannende enheder i forsvaret. Jeg vil i denne opgave i nogen grad også forholde mig til, hvad der sker i forhold til fagfaglig udvikling og arbejdspladslæring, og det er på alle måder mindst lige så relevant for Beredskabsstyrelsen at forstå denne side, da fagfaglig udvikling er yderst relevant for vores operative virke, men jo også naturligt for undervisning af nye redningsfolk.

Problemformulering

Hvordan bidrager uformel læring til udviklingen det pædagogiske handlerum i uddannelsesenheden ved BRSMJ? Og hvilke pædagogiske ledelsesindsatser kan understøtte dette?

Problemformuleringen afgrænser mit undersøgelsesfelt til uformel læring og dette er et valg som jeg har argumenteret for allerede i min introduktion. Det er baseret på mine egne erfaringer med og nysgerrighed på hvad der sker af udvikling og læring på trods af manglende formelle uddannelsesaktiviteter. Det vil jeg undersøge gennem relevant teori og ved interview med kollegaer.

Den ledelsesmæssige indsats vil jeg undersøge ved at forholde mig til fundende i både teori og interviewanalyse omkring vilkår for og muligheder med uformel læring.

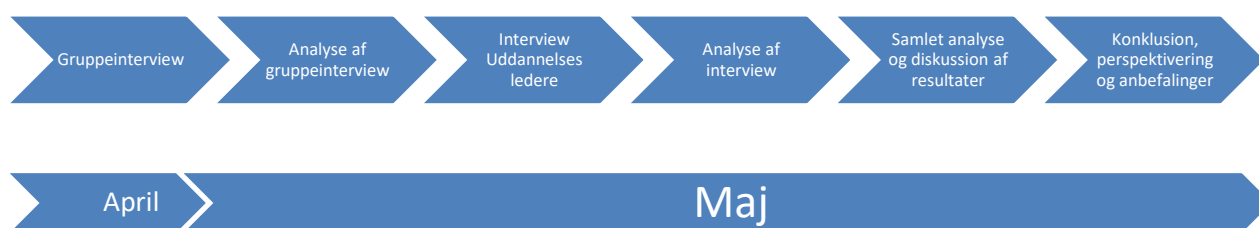
Ønsket er at specialet skal besvare konklusionen således praksis fremlægges som den er og efterfølgende konkret foreslå ledelsesindsatser der kan understøtte en optimeret og struktureret fremadrettet praksis.

Metode, undersøgelsesdesign og læsevejledning.

Proces og empiri indsamling.

Intentionen med dette speciale er, som det ovenfor er anskueliggjort at søge indsigt i nuværende praksis for arbejdspladslæring og mere specifikt opfattelsen hos medarbejderne og lederne af, hvordan de lærer af hinanden og i den forbindelse at søge et teoretisk og analytisk bud på hvilke ledelsesmæssige indsatser, der kan underbygge og strukturerer denne uformelle og tilfældige læring på en sådan måde, at udbyttet bliver større for både organisation og den enkelte.

Nedenfor ses et procesdiagram:

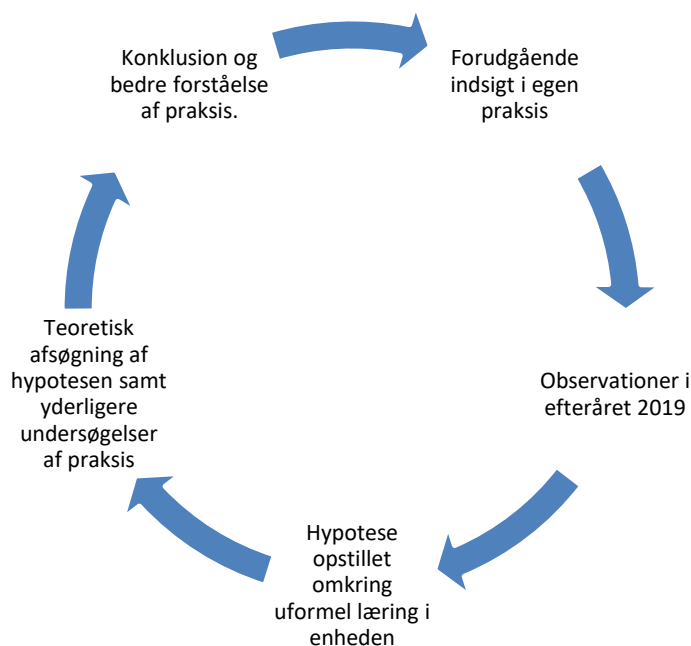


Der er gennemført 2 gruppeinterview med hver to kollager. Én kolleager med forholdsvis kort tjenestealder på 4-18 måneder og en kolleager med mellem 5 og 12 års tjenestealder. Interviewet er startet op med at rammesætte emnet til arbejdspladslæring og mere konkret på, hvordan de to kolleager ser, at de udvikler og har udviklet sig som bedre instruktører og undervisere: Hvordan, hvor og hvornår har de lært at være/fået erfaring som undervisere. Min styring af dialogen og interviewet har været fokuseret på at få sat begreber og metoder på den måde, de selv ser deres læring: Mentor, sidemandsoplæring, kurser, formel, tilfældig, ubevidst osv. Efterfølgende er der lavet interview med 3 uddannelseslederkolleger fra resten af landet. Interviewet er gennemført som semistrukturerede og en interviewguide, der retter fokus mod det ledelsesmæssige fokus på arbejdspladslæring, og hvorvidt der praktiseres nogen form for formaliseret arbejdspladslæring. De to interviewguides kan ses i bilag 1 og 2.

På grund af ekstremt arbejdspress med baggrund i Corona virus og min arbejdsplads store engagement i den indsats har der ikke været muligt for mig at gennemføre mine interview før medio maj og samtidig har jeg måtte skære ned på antallet i forhold til mit først planlagte antal, hvor jeg ønskede 4 gruppe interview og 4 inter uddannelsesleder interviews. Analysen af interviewene har derfor været stærkt tidspresset. Dette speciale fremstår derfor også med en forholdsvis stor vægtning af teori.

Metode og Analyse tilgang.

Overordnet har jeg erkendt en udvikling af undervisere ved BRSMJ uddannelsesafdelingen, over tid. Jeg har en hypotese om at denne udvikling sker gennem ikke formaliserede lærings forløb. Dette har jeg teoretisk underbygget ved at fremhæve relevant teori og uformellæring og arbejdspladslæring med et pragmatisk blik. Efterfølgende har jeg gennem interview og teoretisk analyse af interviewene forsøgt at underbygge min hypotese og bekræfte min hypotese som grundlæggende skal udmønte sig i en bedre forståelse for arbejdspladsens udviklingsmekanismer. Hertil vil jeg afslutningsvis knytte relevante ledelsesovervejelser for at understøtte denne udvikling. Min tilgang har derfor været abduktiv. Og fulgt et udforskningsforløb jævnfør nedenstående model, der ligger helt i tråd med det pragmatiske ståsted jeg igennem specialet har forsøgt at bekende mig til.



Data fra gruppeinterviewene er meningskondenseret og specifikke tematikker, er udpeget og brugt til at målrette interviewguiden for uddannelseslederne. Jeg starter med deskriptivt at fremlægge hovedpunkterne af interviewene, og efterfølgende dokumenterer jeg min analyse gennem en gradvis meningskondensering og ender ud med at påpege en række af elementer af arbejdspladslæring som instruktørerne i uddannelsesenheden mener, de benytter sig af i hverdagen. Denne indledende interviewrunde og analyse har altså tjent til at kortlægge praksis og afgrænse emnet arbejdspladslæring til en række konkrete elementer af arbejdspladslæring. Disse konkrete elementer af arbejdspladslæringens organisatoriske og ledelsesmæssige status og forankring undersøger jeg gennem semistrukturerede interview med de 3 uddannelsesleder kolleger.

Jeg har undersøgt min indledende påstand om, at meget arbejdspladslæring ved Beredskabsstyrelsen sker uformelt og ustruktureret. Samtidigt har jeg i interviewsene undersøgt hvorvidt uddannelseslederne påtager sig et ledelsesansvar i forhold til arbejdspladslæring og den pædagogiske udvikling af deres personale.

Interviewene er behandlet ved at bruge Marsick og Watkins teori om uformel og tilfældig læring (Marsick og Watkins 1990), samt Bente Elkjærs pragmatiske tilgang til arbejdspladslæring og undersøgelse heraf (Elkjær, 2005), som en art lyskaster til at fremhæve relevant hovedpunkter af interviewene. Mere specifikt har jeg udviklet en model der integrerer de to teorier for at sætte fokus på, hvordan den uformelle læring bliver til organisatorisk læring. Relevante sekvenser af de respektive interviews er transskriberet og fremlagt i tabeller og meningskondenseret og efterfølgende analyseret, eller fortolket, med baggrund i teorien ovenfor. Jeg har transskriberet uddrag af mine interviews som kan ses i bilag 3. Uddragene udgør de relevante sammenhænge af de samlede interviews.

Tilgangen til denne proces har, som indledningsvis nævnt, været pragmatisk og præget af egne erfaringer og udfordringer fra praksis. Det er altså en analysetilgang, der ikke er stærkt styret af en bestemt teori eller et bestemt analyseparadigme, men snarere af en abduktiv tilgang hvor der i et pragmatisk lys er sluttet

nogle konklusioner og analyser, der er empirisk retvisende og giver et handlingsorienteret og fremadrettet perspektiv på og forståelse af praksis. I denne fremlæggelse af interviewindholdet og den efterfølgende analyse er der ikke skelet til, om interviewfundene er fra første runde af gruppeinterview med instruktører eller anden runde af interview af uddannelseslederne. Det er deres praksis, der er genstanden for analyse i første omgang, og derfor er deres beskrivelse af praksis i fokus og ikke deres organisatoriske placering i praksis. I den sidste del af min analyse, hvor jeg berører det ledelsesmæssige fokus på arbejdspladslæring, har jeg yderligere henvisninger til uddrag af interviews med uddannelseslederne, hvor holdninger og tilgange til ledelse af arbejdspladslæring bliver givet til kende.

Adressering af Bias.

I introduktionen til dette speciale bliver det klart at mit udgangspunkt er erfaringer fra egen praksis og undersøgelser i egen praksis. Det betyder at jeg må forventes at være forudindtaget. Og som de fleste undersøgelser af egen praksis, så handler min også om at bekræfte og nærmere undersøge en hypotese jeg forventer, vil blive bekræftet. Men undersøgelsen og den teoretiske beskrivelse og forståelse af praksis er relevant og brugbar uagtet at jeg kan forventes at være forudindtaget. Men det rejser det opmærksomhedspunkt at der kan være flere sider af arbejdspladslæringen som organisationen kan have fordel af at få belyst. Den udviklede model, jeg fremlægger i dette speciale, er et værktøj, som jeg håber at vise, har sin berettigelse, og jeg antager ikke at modellen er eneste vej til bedre organisatorisk og individuel læring i organisationen. Jeg vil her påpege et andet erkendt element af arbejdspladslæring som jeg mener, vil være relevant at løfte: Der foregår en lang række formel kursus aktivitet internt i Beredskabsstyrelsen med fagspecifikke emner. Undersøgelser af læringstransfer fra disse virksomhedsrettede kurser til praksis både i det operative beredskab men bestemt også over i undervisningspraksissen, vil ganske sikkert kunne kortlægge andre potentialer for forbedringer af arbejdspladslæringen. Den fremlagte model imødekommer ikke specifikt læringstransfer, men omhandler det generelle organisatoriske engagement for udforskning af uventede situationer og dette kan ganske sikkert også applikeres til f.eks. læringstransfer dilemmaet. Således vil jeg antage at dette speciales konklusioner kan være bredt anvendelige i Beredskabsstyrelsen arbejde med arbejdspladslæring.

Specialets opbygning.

Forud for nærværende afsnit er specialet rammesat af en introduktion og en problemformulering. Dette afsnit har også tjent som en motivation for specialet. Nærværende afsnit har afklaret metode og undersøgelsesdesign, og lige nu er du ved at finde hoved og hale i det hele ved at læse dette afsnit, som tjener som en læsevejledning. Jeg tillader mig også her at indføre læseren kort i afsnittende med nogle ganske få linjer for hvert afsnit.

Videnskabsteoretisk ståsted.

I det efterfølgende afsnit præsenteres pragmatismen og mere specifikt John Dewey's tilgang til pragmatismen og hans dertil meget nært beslægtede syn på læring og pædagogik. For Dewey var filosofi pædagogikkens grundlag:

"Hvis vi er villige til at forestille os pædagogik som den proces, hvorved grundlæggende anlæg – intellektuelle og emotionelle – formes, så kan filosofi defineres som pædagogikkens generelle teoretiske grundlag." (Dewey 1916[1980]: 338)

Og i det videnskabsteoretiske afsnit bliver det forhåbentligt meget tydeligt for læseren, at en forståelse for Deweys pragmatisme er svær at skille fra hans forståelse af læring. Afsnittet tjener som ståsted og udgangspunkt for min tilgang til specialet både i forhold til undersøgelse og analyse, men det tjener også som teoretisk bidrag til at forstå arbejdspladslæring og til at understøtte konklusionen på relevante ledelsestiltag for at understøtte arbejdspladslæring, helt i tråd med Deweys tilgang til filosofien som teoretisk grundlag for pædagogik.

Teoriafsnittet

I teoriafsnittet præsenteres et overordnet og kritisk billede af det teoretiske landskab af tilgange til arbejdspladslæring. Det tjener som argument for introduktionen af en anden pragmatisk tilgang. Udover det uddybes en række begreber hos Dewey. Elkjærs pragmatiske blik på arbejdspladslæring introduceres, ligesom en grundig indføring i Marsick og Watkins model for uformel og tilfældig læring præsenteres. Og så præsenteres min egen model for den uformelle læring som organisatorisk læring. Til sidst præsenteres et tidssvarende blik på pædagogisk ledelse for at knytte an til det ledelsesmæssige fokus i problemformuleringen.

Analyse- og diskussionsafsnittet

I mit analyse- og diskussionsafsnit har jeg med afsæt i teorier og viden om praksis fremdraget et billede af nuværende praksis og koblet det med begreber om arbejdspladslæring fra teorien. Efterfølgende er nuværende praksis afsøgt igennem analysen for udtrykte behov, altså behov der er erkendte hos både instruktørerne og lederne, samt opdagede potentialer, som teorien og analysen har godtgjort. Det fører til ledelsesforslag der kan understøtte, udbygge og evt. korrigerer en allerede eksisterende kultur og praksis for arbejdspladslæring.

Konklusion og perspektivering

Konklusionen samler op på problemformuleringen og de fremlagte pointer i analyse- og diskussionsafsnittet. Og afslutningsvis har jeg i perspektiveringen forsøgt at brede mine konklusioner fra analyse, diskussion og konklusionsafsnittet ud og set på potentialet i arbejdspladslæring som en vej frem for Beredskabsstyrelsen som organisation i andre henseende end blot det pædagogiske udviklingsarbejde i uddannelsesenhederne.

Pragmatismen og Deweys læringsbegreb.

I denne opgave ønsker jeg at belyse arbejdspladslæringens vilkår ved Beredskabsstyrelsens enhed. Især den uformelle læring, der finder sted i praksisdeltagelsen, interesserer mig. Jeg har ikke et udelukkende organisatorisk ærinde og heller ikke et eksklusivt læringsærinde. Meget at den danske og nordiske forskning omkring læring på arbejdspladsen er baseret på individets læring og ser arbejdspladsen som blot en alternativ uddannelsesinstitution. (Illeris, 2004 og, Høyrup og Ellström, 2007). Altså læring sker godt nok på arbejdet, men ellers er forskningen og forståelsen den samme. Modsat denne forståelse af læring på arbejdspladser står fokus på praksisfællesskaber, hvor omdrejningspunkter er på vilkårene for deltagelse (Gherardi, m.fl., 1998, Lave og Wenger, 2003). Her er det kognitive og individuelle helt erstattet af de organisatoriske vilkår for deltagelse i praksis. Disse to poler og deres forskellige blik på arbejdspladslæring har ikke været tilstrækkelige for mit ærinde, og jeg har i den forbindelse ønsket en tilgang, hvor der kan skabes bro mellem samspillet mellem individet og vilkårene/omverdenen. I denne sammenhæng medarbejderen og arbejdspladsen. Bente Elkjær (Elkjær 2005) fremsætter det, hun kalder den "tredje vej": At rette et pragmatisk blik på arbejdspladslæring eller læring i arbejdslivet. Hendes udgangspunkt er John Deweys pragmatisme, hvor læring og uddannelse er væsentlige elementer. Denne "tredje vej" giver mulighed for, at se subjektet og verdenen, der er Elkjærs valg af betegnelser, som en relation eller rettere som en transaktion og ikke som enten eller. Det vil jeg uddybe meget mere i de kommende afsnit. Som jeg nedenfor fremlægger pragmatismen i Deweys version, er det væsentligt at understrege, at det er et kontroversielt felt at bevæge sig ind på, da Deweys omfattende forfatterskab er tolket og analyseret med mange forskellige agendaer og tilgange og med tilsvarende mange forskellige tolkninger. Ikke mindst hans pædagogiske teorier er fortolket meget bredt. I det følgende giver jeg det syn, jeg lader ligge til grund for mit speciale, og det er primært med afsæt i Elkjærs tolkninger (Elkjær 2005).

Pragmatismen som fremlagt af Dewey bliver altså det videnskabsteoretiske ståsted, der gennem dette speciale skal være grundlaget for at belyse arbejdspladslæring og dets potentiale ved Beredskabsstyrelsen.

Pragmatismen opstod omkring århundredeskiftet mellem det 19. og 20. i USA. Den pragmatiske filosofi har det ærinde at gøre op med mange af de dualismer, der ses i tidligere paradigmer og i videnskaberne, som pragmatismens grundlæggere kommer fra.

Charles S. Pierce, der var den første, der skrev om pragmatismen, var optaget af at udvikle en metode, hvor han kunne beskrive begrebers betydning, eller mening, med baggrund i et empirisk grundlag og med erfaringer som fundament. Pierce forskede indenfor mange naturvidenskabelige discipliner og kunne ikke stille sig tilfreds med at skulle beskrive begreber i naturvidenskaben med reference til metafysiske abstraktioner.

Pierce var således den første til at formulere kriterier for betydning af et begreb som de praktiske konsekvenser af begrebet. Han anerkendte også, at de praktiske konsekvenser af et begreb ikke nødvendigvis er statiske eller evigtgyldige, og derfor er pragmatismen også et opbrud med tidligere filosofers hang til enten metafysiske eller positivistiske a-priori tilgange til verdenen. Pierces benytter fallibilisme begrebet om det faktum, at man aldrig kan kende den fuldstændige betydning af et begreb. Der vil altid kunne erkendes nye konsekvenser, og betydningen må korrigeres. For Pierce var afdækningen af de samlede praktiske konsekvenser af et begreb en kollektiv aktivitet. Udgangspunkter, for Pierce, var forskersamfundet som kollektiv vs. den enkle forsker. Men på et mere generelt plan betyder det, at

spørgsmålet om viden og sandhed er socialt og ikke individuelt. Med sit udspring i naturvidenskaben var Pierces ærinde af en logisk karakter, og hans version af pragmatismen levede et anonymt liv og fik ikke megen anerkendelse. Først med William James omtale af Pierces pragmatisme og videreudvikling af sin egen tilgang blev pragmatismen en mere filosofisk retning og Pierces bidrag blev anerkendt som grundlaget for den pragmatisk filosofi. (Elkjær 2005: 77)

James var interesseret i de handle-mæssige implikationer af et begrebs forskellige sandheder. James, der havde en ph.d. grad i medicin og samtidig var stærkt religiøs, var stærkt optaget af dualismen i sin tro og den empiriske baserede forskning inden for sit faglige felt. Ligesom for Pierce blev den pragmatisk vej eller filosofi en vej til at forene det metafysiske i religionen og empirismen fra videnskaben. I James pragmatisk filosofi forenede han tro og Pierces logiske og praktiske konsekvenser ved at argumentere for, at i nogle situationer gør det at tro på noget det i sig selv sandt. Han argumenterer, at menneskets valg af livsfilosofi mere er drevet af tro og umiddelbar sympati end af rationel fornuft. Forskellige overbevisninger har altså, jævnfør James, en betydning for vores handlinger, og på den måde udvides Pierces logiske praktiske konsekvenser med James bidrag til at omfatte handlingernes konsekvenser med baggrund i mennesket valg. (Ibid)

Deweys pragmatisme

Dewey så Pierces bidrag som en måde at fortolke begrebs mening og universelle sandhed, afsøgt gennem en kontinuerlig og kollektiv efterprøvning. Den logiske konsekvens, der ikke kan afvises (falsificeres) gennem kontinuerlig efterprøvning, må altså være sand. Dewey så James tilføjelse som både en begrænsning og en udvidelse. Begrænsningen bestod i, at med den frie handling drevet af tro og overbevisning som følgesvend i pragmatismen, kan man ikke søge en entydig sandhed. Men omvendt også en udvidelse af samme årsag: James pragmatisme kunne rumme mere end de logiske konsekvenser. Dewey var i sin filosofi drevet af at udvikle en filosofi, der kunne være en metode til at drive en samfundsudvikling, hvor mennesket eller borgeren om du vil, er optaget af at løse samfundets forskellige problemer. Dewey så udforskningen af påstande, udfordringer eller noget uventet som pragmatismens metode og middel til at udpege og løse problemer og herigennem være med til at udvikle samfundet. For Pierce var det meget tydeligt at sandhedskriteriet var funderet i en kollektiv vurdering og udforskning i det videnskabelige kollegium. For Dewey var pragmatismen et samfunds og demokratisk udviklingsærinde og sandheden af et begreb er derfor, den konklusionen eller løsningen på en udforskning der skaber mest kvalificeret værdi for samfund, borger og demokrati.

Hos Dewey er det hele drevet af denne *udforskning* og definition af problemer gennem *kritisk tænkning* og *kritisk refleksion* som det, der fører fra definitionen af et problem til løsningen. Disse begreber kommer jeg senere ind på en egentlig definition af. Men allerede her i den grundlæggende filosofiske fremstilling anes en nysgerrig udforskning fulgt op af kritisk tænkning og refleksion som et begyndende grundlag for et læringsbegreb hos Dewey.

For Dewey kræver det altså udvikling af evnen til at konkludere eller resonere på denne måde at opnå den bedre samfundsorden eller verden. Det giver pragmatismen hos Dewey et kontinuerligt, fremadrettet blik i modsætning til mange tidligere paradigmer med et mere a-prior og bagudrettet historisk blik på, hvad viden og læring er. (Ibid: 78)

Mødt med en udfordring eller et begreb uden forforståelse derfor, kan mennesket benytte ideer, begreber, former for tænkning og antagelser som instrumenter i eksperimentale handlinger, der fører til en udforskning af et problem og derfra fører til løsningsmodeller der i nuet er rigtige. Den kritiske tænkning er altså instrumentet til kvalificerede løsningshypoteser på problemer og udfordringer, som efterfølgende kan efterprøves i eksperimentelle handlinger enten i praksis eller i teorien. Derfor henviste Dewey også til sin pragmatisme som eksperimentalisme eller instrumentalisme (Dewey 1925 [1984]).

Hos Pragmatismen er sandhed altså den betydning et begreb får i konsekvenserne af en handling. Det er altid midlertidig og fremadrettet og sandheden kan og vil blive tilrettet, når der opdages nye konsekvenser. Erfaring og empiri er således altid grundlaget for sandheden. Hos Dewey får pragmatismen en tydelig udviklende og eksperimenterende, lærende om man vil, forståelse, hvor udforskning af begrebers betydning er væsentlige i definitionen af løsningen af samfundets problemer.

Ved at gå lidt dybere ned i Deweys læringsbegreb, udfoldes hans filosofi endnu mere, og jeg håber med dette at kunne vise en vej til at undersøge og forstå arbejdspladslæring med pragmatismens åbne, fremadskuende, undersøgende tilgang og forståelse af viden som omskiftelig og dynamisk, men også som en guide for understøttelse af arbejdspladslæring og -udvikling.

Deweys læringsbegreb.

Pædagogik og den pragmatisk filosofi hænger tæt sammen for Dewey. Fælles for dem er udforskningen som metode til gennem kritisk og reflektiv tænkning at lære noget og blive vidende. Dewey har blandt andet sagt følgende om forholdet mellem filosofien og pædagogikken:

"Hvis vi er villige til at forestille os pædagogik som den proces, hvorved grundlæggende anlæg – intellektuelle og emotionelle – formes, så kan filosofi defineres som pædagogikkens generelle teoretiske grundlag" Her er citatet fra Elkjærs bog (Elkjær 2005, s.82)

På denne måde opfatter Dewey filosofien som et instrument til at guide pædagogikken i bestræbelsen på at danne nye erfaringer og viden gennem udforskning. Det må ikke forstås på den måde, at en nærmest positivistisk logisk naturvidenskabelig stringent tilgang til undersøgelse/udforskning er vejen til forståelse og viden men nærmere, at den videnskabelige tilgang skal forstås som en vilje og holdning til at engagere sig nysgerrigt i udforskning, når man mødes af uforudsete og usikre situationer (ibid) med det mål at fremkomme til plausible og i øjeblikket retvisende forklaringer og løsninger. Udforskning er altså et spørgsmål om at man med engagement nøgternt benytter den videnskabelige empiriske undersøgelses tilgang, til at søge en forløsning i den uvante eller uventede situation, du bliver mødt med.

Inspireret af den funktionalistiske psykologi, forstod Dewey mennesket som et socialt væsen, der eksistentielt var afhængigt af at blive socialiseret. Man kan altså ikke eksistere uden at være socialiseret.

Bevidstheden bliver en funktion af transaktionen med verdenen omkring sig. Og udvikling hos individet er et spørgsmål om nye opfattelser af betydning og opgivelse af gamle vaner. Når udvikling ses som en funktion af den sociale kontakt med verdenen, så kan udvikling heller ikke opfattes som en intern individuel aktivitet. Derfor ser Dewey individet som en integreret del af dets omgivelser og det førte også til at Dewey ikke kunne affinde sig med et entydigt epistemologisk syn på læring, hvor læring reduceres til viden og

videnstilegnelse. Hos Dewey bliver læringsbegrebet mere ontologisk og handler om menneskelig udvikling og vækst. Det er en kontinuerlig proces, der ikke kan afgrænses af tid og rum og kun finder sted i dertil indrettede institutioner. Læring er en kontinuerlig transaktion mellem subjektet og verdenen, der indbyrdes danner hinandens grundlæggende vaner og anskuelser. Disse vaner og anskuelser er fundamentet i menneskets vanemæssige handlinger og når disse vaner og anskuelser mødes af noget uventet eller uforudset finder læring sted gennem udforskning, alt sammen i en transaktion om kontinuerligt og her og nu at blive til som mennesker i verdenen. Det kræver således en evne til at nyttiggøre og fleksibelt at forholde sig til sin egen opfattelse af vaner og anskuelser for at tilpasse disse til de vanskeligheder, man er mødt af med det uforudsete. Læring er også en del af det demokratiske ærinde Dewey så i sin filosofi. Han opfattede demokrati som mere end en styreform og betragtede det således som en art livsform af fælles kommunikeret erfaring (Ibid, s. 86). Elkjær bruger konsekvent ordet transaktion. Dewey indfører sent i sit forfatterskab transaktion som en bedre dækkende betegnelse for begrebet interaktion, som han tidligere har brugt (Dewey og Bentley, 1949). Trans-aktion understreger Deweys Subjekt-verden relation som gensidig påvirkende.

Det er essentielt for Dewey, at læring og læreprocessen er en livsproces og ikke en forberedelse til noget forudbestemt, og denne opfattelse har også givet anledning til, at Dewey ofte understregede, at uddannelse aldrig måtte have som mål at opfylde forudbestemt og alment gyldige mål. I lyset af denne opfattelse kan også anes en påpegning af, at læring er situeret og intet, engang for alle, kan læres og lagres internt og uproblematisk overføres til andre situationer. (ibid, s. 88-89). Jeg slutter dette afsnit om et læringsbegreb hos Dewey af med et egentligt citat hvor Dewey selv definere læring. Det introducerer ordet erfaring, som jeg indtil nu ikke rigtigt har rundet. Erfaring er et centralt begreb for Dewey og har hos ham en noget bredere betydning, end det er almindelig underlagt. Når jeg i teoriafsnittet efterfølgende vil berøre udforskning og den kritiske og refleksive tænkning vil jeg også indledningsvis beskrive, hvordan Dewey så erfaring som et ontologisk begreb i modsætning til mere gængse opfattelser af erfaring som et epistemologisk begreb, hvor erfaring er lejrning af kognitiv viden. Når erfaring på denne måde ses som et ontologisk begreb, så må det, ifølge Dewey, også omfavne det æstetiske og emotionelle (Elkjær, 2005, s. 96). Det er væsentligt at forstå denne organiske og ikke udelukkende kognitive tilgang til begrebet erfaring. Det er nemlig, herudaf udløseren af udforskning skal forstås. Udforskning opstår, når en følt eller oplevet konflikt med erfaringen opstår. Udforskning bliver det bevidste instrument til at udrede den ubehagelig følelse, der følger med denne konflikt i erfaringen.

Men lad mig som lovet afslutte det afsnit med et citat fra Deweys værk "Democracy and Education" hvor han definere læring som:

"Det er den rekonstruktion eller reorganisering af erfaring, der tilfører betydning til erfaring, og som øger evnen til at styre kursen for de efterfølgende erfaringer" (Dewey 1916 [1980]) s. 82) (Her fra Elkjær, 2005, s. 88)

Teori

Læring på arbejdspladsen

Som tidligere nævnt ser Elkjær det som bærende for meget af den pædagogiske- og organisatoriske forskning indenfor arbejdspladslæring, at individet er i centrum for læringen, der finder sted på arbejdspladsen. Således centrer denne forskning sig primært omkring de rammeforskelle, der er på en arbejdsplads og en uddannelsesinstitution, og forskning knytter an til, hvorledes individet kognitivt udvikler sig i sådanne rammer. Det er en vej. En anden vej er teorierne om praksislæring, hvor det helt overordnet synes at være sådan, at deltagelse og social accept i et fællesskab, er det samme som læring. (Elkjær 2005). Begge tilgang efterlader jævnfør Bente Elkjær noget uforløst. Derfor præsenterer hun en tredje vej, med et pragmatisk afsæt, som jeg i dette afsnit vil fremlægge. (Ibid.) Men først vil jeg fremhæve nogle af de væsentlige elementer som uddannelses- og organisationsforskningen har bidraget med til arbejdspladslæringen, som Elkjær tager med over i sin tredje vej. Praksislæringen tilbyder andre blikke på arbejdsplads læring som også tages med i Elkjærs tredje vej, som med rette kan siges at være et pragmatisk korrigeret blik på praksislæring.

Inden jeg dykker ned i Elkjærs tredje vej, vil jeg udbygge John Deweys begrebsverden som et grundlag for at forstå hele det pragmatiske fundament, som Elkjær basere sin tredje vej på.

Ydermere præsenteres teori omkring uformel og tilfældig læring, som præsenteret af Marsick og Watkins (Marsick og Watkins 1990), for at underbygge det pragmatiske blik på arbejdspladslæring. At favne denne model og forståelse af den i et ledelsesperspektiv er for mig et væsentligt element i min analyse og konklusion.

Efterfølgende præsenterer jeg min egen model, hvor jeg samler det pragmatiske blik på arbejdspladslæring med et fokus på den uformelle læring. På den måde håber jeg at kunne bidrage til at guide den uformelle læring over i arbejdspladsen som organisatorisk læring med fokus på minimering af fejlindlæring og optimeret læring hos organisation og individ.

Afslutningsvis indeholder afsnittet en kort introduktion til aktuel pædagogiske ledelsesteori, som skal tjene som baggrund for at knytte analysens konklusioner omkring arbejdspladslæringen ved BRSMJ sammen med den pædagogiske ledelsesindsats, der kan understøtte arbejdspladslæringen. Udgangspunkter bliver Dorte Ågård og Søren Kellers bog *"Pædagogisk ledelse i teori og praksis"* (Ågård og Keller 2019)

Pointer fra forskning i arbejdspladslæring.

Uddannelsesforskningen

Elkjær påpeger et af de væsentlige elementer af uddannelsesforskningen indenfor arbejdspladslæring er, at de typisk tager afsæt i voksenlæring, det er vel også naturligt, men det bidrager med den alment anerkendte pointe, at voksne har en mere bevidst og selvstændig tilgang til læring. Og der er tale om et mere personligt læringsprojekt, der er styret af behov og lyst. (Illeris, 2015, S. 240). Elkjær påpeger, at forskning i arbejdspladslæring har bidraget direkte med begrebet om uformel læring som den læring, der ikke er tilrettelagt som uddannelse. Hun refererer til Marsick og Watkins, som jeg også gør i min indledning. Elkjær anderkender værdien af den uformelle læring, men går også videre ved at drage endnu en pointe fra uddannelsesforskningens bidrag til arbejdspladslæring, nemlig Stephen Billett's læreplan for

arbejdspladsen (Billet 1999). Formålet er at sikre, at den enkelte medarbejder kan udleve sit fulde potentiale via en læreplan, der sikrer fuld adgang til ressourcer, deltagelse og aktivitet på arbejdspladsen. Billets mener altså ikke, at læring kan overlades til det uformelle alene, men at der skal opsættes systemer i form af læringsaktiviteter, vejledningsforløb osv. for at guide arbejdspladslæringen. Man kan vel sige, der er tale om en formalisering af det uformelle. I virkeligheden kommer Billets tilgang til meget at ligne Deweys tilgang til skoleundervisning. Og det kommer jo i sagens natur også til at minde om mit ærinde: at dyrke det uformelle på en struktureret og målrettet måde. Men det vil jeg udfolde senere. Elkjær mener dog, at potentialet i Billets tanker er spildt på individet og argumenterer derfor netop for at føre tilgangen helt over i Deweys pragmatiske tilgang. (Elkjær, 2005, S. 33).

Organisationsforskningen

En anden kognitiv og individualistisk tilgang til arbejdspladslæring er organisationsforskningens organisatorisk læring, og den lærende organisation. Gennem en kort præsentation af Chris Argyris og Donald Shöns klassiske værker på dette felt (Argyris og Schön, 1978, 1996), argumenterer Elkjær for, at deres perspektiv er på individerne i organisationen: Når de ser på organisatorisk læring er analyseobjektet individernes tilegnelse af kognitiv viden, og antagelsen er, at dette bliver organisatorisk læring, da alle individerne handler på vegne af organisationen, og dermed finder organisatorisk læring kun sted, når individerne i en organisation vil det. (Elkjær, 2005, S. 38). Det er derfor væsentligt at en organisation organiseres så den understøtter, at individerne i organisationen "vil det".

Organisatorisk læring er en organisations evne til kontinuerligt at finde og rette fejl. Men igen er det med individet i centrum, for mere konkret er det individet, der skal udforske et erkendt problem på vegne af organisationen. Her kommer det kognitive overførsesproblem. Hvordan overføres denne individuelle erfaring over i organisationen? Det gør det jævnfør Argyris og Schön ved at blive kommunikeret. Det kan være i organisatoriske fortællinger og kultur, men også i arbejdsbeskrivelser og rutiner osv. (Elkjær, 2005, S. 40). Udfordringen, som Argyris og Schön ser det, består i, at der synes at være en forskel på de mentale modeller individer kommunikerer, at de arbejder ud fra og de modeller, de faktisk arbejder ud fra. I en organisationskultur, hvor fejl er pinlige og bliver set ned på, giver det en dynamik, hvor individerne skjuler deres fejl, altså der hvor de faktiske handlemodeller ikke stemmer overens med de udtalte modeller, som har det med at være mere på linje med de ønskede resultater. Det giver en defensiv kommunikation i organisationen, som netop gør, at organisationen ikke kan lære, da individerne i organisationen mere eller mindre bevidst ignorerer problemer og udfordringer, og udforskning som løsning af problemet undgås. Argyris og Schön taler om ændret kommunikationsadfærd som den rette intervention mod denne defensive kommunikation. Det er altså væsentligt at sikre en organisationskultur, hvor der er kollektivt engagement og en ledelsesmæssig forståelse og opbakning i udforskning og belysning af fejl og problemer.

Organisationsforskning er et enormt omfattende forskningsfelt, som bevæger sig indenfor mange traditioner, og det kan synes mangelfuldt kun at omtale Argyris og Schön her. Men jeg fastholder, at dette speciale ikke er et organisatorisk projekt. Det er et bevidst valg fra min side ikke at inddrage teorier indenfor dette område. Når jeg alligevel har dette afsnit med, skyldes det, at jeg ser en reel pointe i deres konklusion med åben kommunikationsformer, de er nemlig befordrende for udforskning, og det bliver, vil det vise sig, relevant i mine konklusioner. Som argument for Elkjærs tredje vej pointerer Elkjær i forhold til organisationsteoriene at de, præcis som læringsteoriene, ser subjekt og verden som to adskilte og ikke

gensidigt påvirkede analyseobjekter, der efterfølgende så også kan interveneres (ledelsesindsats) på. Det er i min, og Elkjærs, opfattelse ikke tilfældet.

Praksislæring.

Når der bliver sagt læring i praksis, social læring, situeret læring eller som her praksislæring, er der et altoverskyggende teoretisk fundament der har forankret dette i bevidstheden hos både uddannelsesforskere og organisationsforskere gennem de sidste 30 år. Det er Jean Lave og Etienne Wengers indflydelsesrige teori om læring som "legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber" (Lave og Wenger 2003). Det fremgår jo allerede her som klart og tydeligt, at læring så er taget ud af subjektet og over i verdenen. Det essentielle i disse teorier er altså, at det er i deltagelse at læringen udfolder sig både som proces og produkt. Adgang til deltagelse i en praksis bliver derfor den afgørende faktor for, hvor meget man kan lære. Læring er således forbundet med en bevægelse fra en helt perifer deltagelse til en mindre og mindre perifer deltagelse.

Med dette udgangspunkt har det også vist sig, at der åbnes nye muligheder for at forstå og analysere andre undervisningssituationer end klassisk klasseundervisning. F.eks. har mesterlære være omdrejningspunkter for meget forskning hos Lave og Wenger (ibid.)

Her bliver viden til et spørgsmål om at være en kompetent praktiker i et givent praksisfelt. Viden er altså knyttet til situationen, er situeret. Det understreger også, at viden ikke kan ses om endegyldige kognitive skemaer: Du kan være kompetent praktiker i en given situation, altså være situeret vidende og i en anden anderledes men lignende situation, er du måske ikke en kompetent praktiker og derfor ikke vidende. Det handler altså ikke kun om at tilegne sig viden for at kunne praktisere en færdighed, men afkodning og forståelse for praksisfeltets kultur, normer og holdninger er lige så vigtige, og dette gør læringen situeret. Der er altså et tilnærmelsesvis lighedstegn mellem læring og socialisering. I teorien om praksislæring bliver viden ontologisk og handler på den måde om at blive til og være i verden.

Når man applikere praksislæringsteori til undersøgelse af arbejdspladslæring, og det synes jo oplagt, så handler arbejdspladslæring om adgangs- og deltagelsesbetingelser. Læring er altså et spørgsmål om, hvor legitimt en deltager bliver lukket ind arbejdspladsens arena, og her hersker også spændinger af social og emotionel karakter, og heri ligger det problemfyldte for praksislæring: magtrelationer, sociale strukturer og kulturer kan være udfordringer for læring.

Når praksislæring bringer læringen ind i den sociale verden og ud af det psykologiske og individuelle, så bliver det vanskeligt at begribe, hvordan læreprocessen egentligt sætter i gang, og hvordan tænkning og handling hænger sammen. Og kan det passe, at verdenen er så statisk og er en kontekstuel ramme for deltagelse, som ikke selv påvirkes af deltagelsen? Det mener jeg ikke, og derfor har jeg fundet et ståsted i Elkjærs tredje vej.

Et sidste element fra Laves' forskning, som jeg her vil fremsætte, er lidt ude af kontekst i forhold til praksislæring, men det tjener til at anskueliggøre forskellen, som Elkjær ser det på de tre veje til at forstå læring.

I Jean Laves egen bestræbelser på at forstå, hvad læring er for en størrelse, har hun fremsat en læring taksonomi (Elkjærs betegnelse). En læringsteori må bestå af tre ting: en retning som Lave kalder Telos, en læremekanisme og et begreb om relationen mellem subjektet og verdenen. (Herfra kommer Elkjærs konsekvente brug af subjekt og mit tilsvarende tilnærmelsesvis konsekvente brug af ordet). (Elkjær 2005, S. 16 og Lave, 1999)

Telos skal forstås som den udvikling eller ændring, der er konsekvensen af en læreproces, og skal altså ikke misforstås som det formaliserede formål med en undervisningsindsats (mål/formål). Læremekanismen fortæller, hvordan læring sættes i gang. Og subjekt-verden relationen, der måske er det væsentligste forhold, kategoriserer, hvordan en læringsteori ser forholdet mellem subjekt og verden. At se på forskellige

læringsteorier gennem disse tre parametre giver et overskueligt blik for deres forskelle og udgangspunktet for forståelsen af dem. Så lad mig afslutte dette afsnit med Elkjærs tabel af de tre veje som hun præsenterer:

	Den første vej: Læring på arbejdspladsen / organisatorisk læring	Den anden vej: Praksislæring	Den tredje vej: Pragmatisk læring
TELOS	Udvikling af individer og organisationer	Udvikling af praktikere og praksisfællesskaber	Udvikling af individuelle og kollektive erfaringer
LÆREMEKANISMER	Uformel læring i arbejder. Formelle vejlednings- og undervisningsaktiviteter. Viden skabes vha. begreber og teori	Deltagelse i praksisfællesskaber. Adgangs- og deltagermønstre. Bevægelse fra perifer til ikke perifer deltagelse.	Udforskning/Kritisk/refleksiv Tænkning i mødet med den usikre situation. Ændringer af uhensigtsmæssige vaner og betydninger. "tænkning-i-handling"
SUBJEKT-VERDEN (analyseenheden)	Individ og arbejdsplads/organisation	Praksisfællesskabets subjekt-verden relation	De sociale verdners "subjekt-i-verden".

Fra Elkjær, 2005, S. 55

Skemaet viser forhåbentligt de konkrete forskelle på tilgangene i de tre veje til forståelse af arbejdspladslæring. Elkjærs tredje vej mangler stadig en uddybning og den kommer vi til nu.

Bente Elkjærs tredje vej.

Jeg har refereret til Elkjærs tredje vej nogle gange. Elkjær introducerer selv den tredje vej som et "pragmatismens korrigerende blik" (Elkjær, 2005, s. 52), hvor hendes korrigerende blik primært er rettet mod praksislæring. Hvis vi lader læringsteoretikernes og organisationsforskerens kognitive tilgang til læring være den første vej og praksislærings fokus på deltagelse i praksis være den anden vej til læring, så introducere Elkjær sin tredje vej som: *"The development of experience and knowledge by inquiry in social worlds held together by commitment"* (Elkjær, 2004)

Altså erfaring og viden skabes gennem "udforskning" i "sociale verdner" der består af fælles engagement. Udgangspunktet er som sagt Deweys pragmatisme og hans begreb "inquiry", som Elkjær oversætter til udforskning, og som jeg har adopteret i dette speciale. Brinkmann har oversat det til Undersøgelse (Brinkmann, 2006) men det må siges, at betydningen hos dem begge anses for værende det samme. For at forstå den organisatoriske ramme som arbejdspladslæring nu en gang kommer til at foregå i, introducere Elkjær "sociale verdner", et begreb hun henter hos Anslem Strauss, der var sociolog med et pragmatisk afsæt (Elkjær, 2005, s. 136).

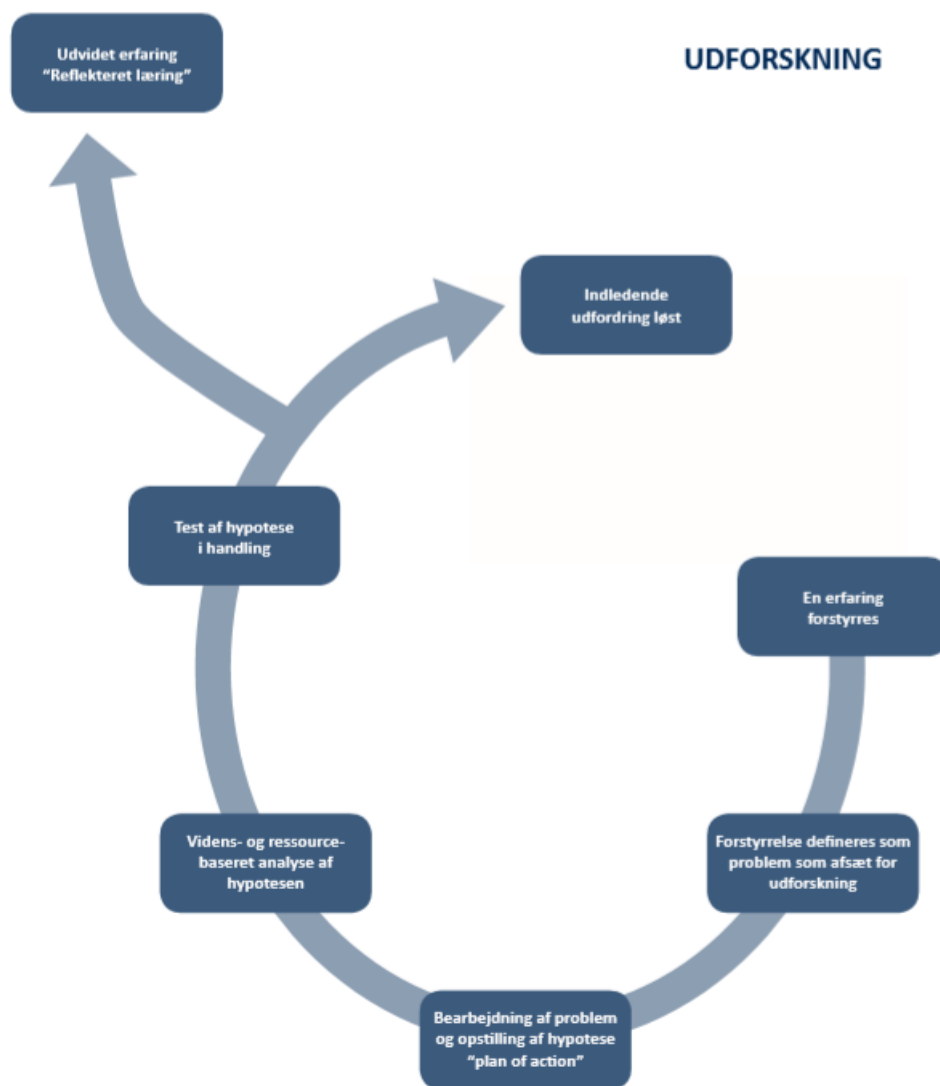
Før jeg samler trådende i den tredje vej, vil jeg afslutte Deweys begrebsinput til dette speciale og efterfølgende introducere Anslem Strauss' sociale verdner, som Elkjær anvender dem i hendes tredje vej.

Deweys læring som udforskning og kritisk tænkning.

Erfaringer er i Deweys pragmatisme version et fremadrettet begreb, der beskriver selve livprocessen for både mennesket og verdenens tilblivelse. Erfaringer er både en proces og et produkt. Det er den proces, hvor subjekt og verden gensidigt dannes og udvikles og på samme tid, er erfaringen produktet af

processen. Erfaring er altså et afsæt for udvikling. Det der fører til udvikling, hos Dewey og pragmatismen er begrebet udforskning. Men som nævnt tidligere, så påpeger Dewey også, at et ontologisk erfaringsbegreb er nødvendigt for at forstå den erfaring, det f.eks. er at nyde farverne i et billede (Elkjær, 2005, s. 96). Altså de emotionelle og æstetiske erfaringer som ikke kan siges at være kognitive. Men med blikket rettet mod læring er det lige så væsentligt at forstå, at Dewey anerkendte den reflektive eller kognitive erfaring. Det er den slags erfaring, der igangsættes af og korrigeres af udforskning. Men ifølge Dewey består det menneskelige liv i hovedparten af ikke kognitive erfaringer, da livet leves gennem kontinuerlige handlinger, nydelser og lidelser, som også er erfaringer ifølge Dewey (Ibid.) Udforskning og den kritiske og reflektive tænkning igangsættes af en uoverensstemmelse eller en situation, hvor disse ikke kognitive erfaringer, der måske også kan omtales som vaner, ikke slår til. Bag dette ligger en række andre grundlæggende opfattelser af erfaring som en transaktion mellem subjekt og verdenen. Altså kan erfaring ikke skilles af fra omgivelserne og er ikke en individuel sag. Erfaring er ikke det samme som en erindring og kan ikke, ifølge Dewey, alene ses som en bagudrettet affære. (Ibid., s 102) Men erfaringer er en transaktion, hvor bagudrettede tidligere erfaringer forsøges at tilpasses og forbindes med handlinger i nuet for at skabe ro og overensstemmelser med fremtidige erfaringer. Og som tidligere nævnt er erfaringer en livsproces i en uafbrudt bevægelse, for livet er et uafbrudt møde med nye og usikre situationer og begivenheder, der igangsætter udforskning og kritisk refleksion. Hvis mennesket skal lære af sine erfaringer, altså hvis de ikke-reflektive, æstetiske og emotionelle erfaringer skal blive til læring, kognitiv erfaring, skal de bevidstliggøres og italesættes gennem udforskning og reflektiv og kritisk tænkning. For Dewey handler det altså om at udvikle og blive bedre til at begrebsliggøre sine erfaringer, det er en del af det at blive et menneske i verdenen og en del af det demokratiske projekt. Det er her uddannelse i den skolastiske form kan komme på banen, for en lærer eller en mere erfaren person kan guide og understøtte en mindre erfaren person i bestræbelserne på at blive bedre. (Ibid. s. 103). Bedre som menneske gennem opøvelsen i udforskning.

Med baggrund i at forstå læring som stadig mere informeret erfaringer gennem reflektiv udforskning af en mere nondiskursiv erfaring der har mødt en emotionel udfordring, vil jeg i det efterfølgende uddybe forløbet i en sådan udforskning. Nedenstående illustration af udforskningens elementer er inspireret af Miettinen, 2000.



I første punkt vil den normale vanemæssige tilgang til situationen komme til kort, og man mødes med en følelse af utilstrækkelighed og emotionel utilpashed. Det igangsætter nødvendigheden af at forholde sig til udfordringen.

I punkt to indledes med et forsøg på at definere, hvad der er "problemets problem" altså årsag eller kernen i forstyrrelsen. Dette punkt er signifikant, da det er det indledende punkt, der adskiller udforskning fra almindelig, ikke reflekteret, "fumle-/fejletilgang". Allerede her sættes kimen til formodet løsning, da problemet identificeres. Problemets definition guider punkt 3, hvor løsninger og viden inddrages. I fumle-/fejletilgangen, hvor punkt 2 udebliver, kan punkt 3 derfor heller ikke igangsættes.

I punkt 3 forholder man sig til alle de forhold, der har indflydelse på problemet, det er kontekstuelle, sociale, mentale, fysiske/materielle, emotionelle osv. Nødvendige ressourcer til rådighed til løsning inddrages altså, og der defineres en formodet korrekt løsning – en hypotese –, og en "plan of action" lægges. Hypotesen er, præcis som det definerede problem, tentativt og kan meget vel ændres undervej i processen, og heri består det cyklisk og kontinuerlige i udforskningen.

I punkt 4 ræsonneres over hypotesen. Begreber, ideer, reflekterede erfaringer(kognitiv viden) applikeres på hypotesen, og dette punkt er væsentligt at forstå, da det går forud for den praktisk applikation af "plan of action" i punkt 5. Her i punkt 4 kan man stadig vende tilbage til punkt 3 og tilpasse sin hypotese. Flere forskellige tankeeksperimenter kan her testes for at kvalificere hypotesen.

I punkt 5 testes hypotesen i praksis ved at realisere den gennem en rekonstruktion af situationen eller subjekt-verden forholdet i udfordringen. I den pragmatiske ånd er det kun i denne fysiske og materielle afprøvning og udførsel i praksis, der kan afklare hypotesens validitet fuldt ud. Uagtet resultatet vil punkt 5 have transaktionel indflydelse på både subjekt og verden. Lige såvel som punkt 1-4 også har transaktionel indvirkning på især subjektet men dermed også subjektets rolle som et objekt i verdenen for andre subjekter.

Set i lyset af mit ærinde er det interessant, at Dewey ikke eksplicit lader resultaterne af udforskning fremgå som et trin i udforskningens forløb. Men som modellen illustrere er der to resultater af udforskningen.

Først og fremmest vil det fører til en følelsesmæssig balance i og med at den indledende udfordring/forstyrrelse er løst. Men endnu vigtigere er måske følgende citat fra Dewey (Dewey, 1916[1981], S. 22-23):

"And it may well be that this by-product, this gift of the gods, is incomparably more valuable for living a life than is the primary and intended result of control, essential as that control to having a life to live."

Det er resultatet af reflekteret læring, en ny erfaring, en ide eller et begreb til brug i et fremadrettet perspektiv.

Udforskningens eksperimenterende og fremadrettede karakter og afsættet i en forstyrrelse af erfaringen er det, der for Elkjær gør pragmatismen til et nyttigt læringsteoretisk afsæt(Elkjær, 2005, s 119).

Udforskning og dens forløb er et væsentligt begreb i Deweys tilgang til uddannelse i den skolastiske forstand. Dewey er af mange blevet tolket som en progressiv uddannelsestænk, der helt forkastede lærers rolle som påvirker af læringen.(Brinkmann, 2006, S. 182) Men det er ikke Deweys ærinde at forkaste lærers rolle, tværtimod ser han rollen som essentiel i forhold til at informere elevernes udforskning. I punkterne 2-3-4 er det væsentligt med lærers guidning og supplerende med de rigtige erfaringer, begreber og ideer.

Dette afsnit om udforskning afslutter begrebsafklaringen af de væsentlige begreber i Deweys forfatterskab omkring uddannelse, læring og pædagogik. Og lad mig bare slutte af med at opsummere alt dette:

Erfaringer er, for Dewey, essentielt processen som er "livet", og samtidigt produktet af "livet". Erfaringer er den kontinuerlige transaktion og udvikling mellem subjekt og verden. Muligheden for læring, (korrigerede erfaringer) opstår ved at engagere sig i udforskning. Engagementet kommer af subjektets møde med det uforudsete, en vane/erfarings utilstrækkelighed, og den afledte følelse af ubehag. Det er uddannelses demokratiske opgave at guide og vejlede til bedre og mere informeret udforskning hos individet til gavn for samfundet som helhed.

Men Elkjær påpeger at Deweys afsæt i subjektets følelse af en forstyrret erfaring som omdrejnings punkt for udforskning og læring, ikke er tilstrækkeligt for at kunne forstå og informere udvikling af

arbejdspladslæring. (Elkjær, 2005, S. 128). Og netop derfor introducerer hun organisationen som en arena for læring, hvor arenaen består af sociale verdener.

Organisationer som arenaer for læring

Som det er blevet tydeligt i ovenstående afsnit adskiller Dewey ikke mennesket og dets omgivelser som isolerede størrelser, men for at kunne forstå og undersøge arbejdspladslæring med et pragmatisk blik, mangler der et konkret begrebsapparat, der kan lukke hullet mellem subjekt-i-verden perspektivet og subjekt-i-organisationen. Dewey har menneskers levende liv og transaktioner med en kulturel og samfundsmæssigt kontekst, som omdrejningspunkt. Således skal den pragmatiske ide suppleres med et konkret organisatorisk blik.

For at koble Deweys begreber om erfaringer og læring til en læringsteori om læring på arbejdspladsen eller læring i arbejdslivet, inddrager Elkjær som sagt Strauss og hans begreb om sociale verdener (Elkjær, 2005, s. 136).

Strauss ser en organisation som en samling af arenaer bestående af sociale verdener, hvor begrebet "sociale verdener" er defineret som engagementet i de organisatoriske aktiviteter gennem et transaktionelt forhold mellem subjektet og verdenen. Denne opfattelse tager sit udgangspunkt i en grundlæggende opfattelse af en organisation som kollektive handlinger, der er koordinerede.

Når Strauss anvender ordet arenaer om sit begreb om en organisation, er det med den hensigt, at understrege at en organisation, i dette blik, ikke kan ses som en afgrænset og lukket enhed, der på den måde kan ses som afskåret fra omverdenen, men snarere skal ses som defineret af engagementet i de kollektive og koordinerede handlinger og de vilkår, hvorunder disse handlinger udspiller sig, uden a-prior definerede organisatoriske enheder som rammesættende for organisationen. Med blikket på de koordinerede handlinger kan man med rette sige, at Strauss' teori egentligt taler om organisering af arbejde mere end om organisationer. De sociale verdener som begreb kan belyse, hvorledes arbejdet på en arbejdsplads eller i en organisation organiseres. Når engagementet i de kollektive handlinger sættes i fokus, er det netop med til at forkaste de a-prior definerede sociale strukturer: klasser, institutioner, sociale og etniske grupper og deres betydning for organisatorisk liv og arbejde. Relevante strukturer kan således med dette begreb, empirisk aflæses i den enkeltes engagement i en kollektiv og koordineret aktivitet. Altså består en sådan struktur af et transaktionelt forhold mellem det socialpsykologiske engagement og den mere omfattende sociale organisering, som er betingelserne og vilkårene i situationen. Her ses Deweys opfattelse af tænkning og handling som tænkning-i-handling altså det transaktionelle forhold mellem subjekt og verden. (Elkjær, 2005, s. 137-139). Denne gensidige formning af subjekt og verden, der er i det transaktionelle, ses altså på arbejdspladsen/organisationen som engagementer i de organisatoriske aktiviteter som kollektive og koordinerede handlinger, og er ikke afhængig eller begrænset af klassiske organisatoriske rammer som, ledelseshierarki, geografi, og prædefinerede organisatoriske størrelser fra et organisationsdiagram, men snarere af organisationens, eller i denne sammenhæng areanens, åbenhed for effektiv kommunikation, der kan understøtte disse kollektive og koordinerede handlinger og det fælles engagement, det danner dem.

Således bliver Strauss blik på organisationer som arenaer af sociale verdener altså et bud på måde at se ind på en organisation med et subjekt-i-verden blik. Hvor arbejdspladsen forstås som hverken et system eller kollektiv, men som sociale verdener, der holdes sammen af engagement i arbejdspladsens situationer og opgaver, som kan spores/empirisk bestemmes over tid og rum.

Den Tredje Vej til forståelse og understøttelse af læring på arbejdspladsen.

Introduktionen af den tredje vej Den tredje Vej er en teoretisk forståelsesramme der favner organisatorisk udvikling som både individuel- og organisatorisk læring på samme tid. Det kan måske ses som en syntese af det, Elkjær kalder den første og den anden vej. De kognitive handlinger indgår i den kritiske tænkning, der er en del udforskningen. Og praksisfælleskabet er i den tredje vej åbnet op og fritaget for a-prior strukturer med begrebet sociale verdener. Det er samtidig en anerkendelse af de individuelle og gruppemæssige forskelligheder, som en arbejdsplads består af, i stedet for at forsøge at grupperer og forstå arbejdspladsen ud fra a-prior definere organisations formater. Disse forskelligheder er nødvendige at være bevidste om, hvis man ønsker at forstå og udvikle en organisation eller arbejdsplads. Kun således vil man kunne forstå og arbejde med udviklingen af medarbejdernes engagement.

Med udforskning som læringsmetode er den tredje vej også en metode, der anerkender det emotionelle og intuitive som igangsætter for udvikling på arbejdspladsen. Dette ser Elkjær især som et væsentligt element med blik på, at mange forsøg på værdibaseret organisationsudvikling, synes at strandes med manglende engagement og mødes af modvilje. (Elkjær, 2001). Den Tredje Vej tilbyder en forståelse, der antyder at læring på arbejdspladsen, både individuelt og organisatorisk, kan initieres med udgangspunkt i konkrete projekter eller, endnu mere relevant for mit ærinde, i hverdagen ved at sikre situationer med mulighed for udforskning, og som skaber behov og lyst til det nødvendige engagement i de sociale verdener.

Uformel og tilfældig læring.

Jeg indleder dette speciale med et citat af Marsick og Watkins omkring deres definition af uformel læring. Det gør jeg, fordi jeg mener, at netop et fokus på dette aspekt af læring på arbejdspladsen er enormt vigtigt for mit ærinde. Det er her forståelsen af nogle konkrete interventioner på et ledelsesmæssigt og organisatorisk niveau opstår, og således kan de være med til at sætte retning og strukturere arbejdspladslæringen ved BRSMJ. Det vil efter min opfattelse kunne ses både på udbyttes kvalitet og forankring i organisationen. Samtidig kan det være medvirkende til en anerkendelse af denne læring, som vil kunne gavne en kompleks og travl organisation under stadig udvikling.

Marsick og Watkins (herefter benævnt MW) introducerede deres koncept for uformel og tilfældiglæring i 1990. (Marsick og Watkins, 1990). Dvs. det er før tankerne omkring praksislæring rigtig tog fat, men til gengæld var deres tilgang til dels inspireret af Argyris og Schöns "Action Science" (Argyris og Schön, 1974), som nævnt også var omdrejningspunkt omkring den lærende organisation. Deres tilgang var samtidig grundlæggende baseret på Deweys tanker om udforskning og refleksiv tænkning. (Marsick og Watkins, 1990) I deres bog fra 1990 citere de flere gange Dewey for hans tanker om refleksiv tænkning. (Ibid s.16)

I indledningen til deres bog skriver MW følgende:

"We believe that people learn in the workplace through interactions with others in their daily work environments when the need to learn is greatest. Of course, people do not always learn from their

experiences, and often, when they learn in this way, they may reinforce inaccurate ways of doing things. However, the potential exists to help people learn more effectively in the workplace by focusing on real life rather than on prescriptions, examples, and simulations” (Ibid, s.4)

Her sættes kimen til et fokus på den kontinuerlige og dagligdagslæring, der hos Dewey er uundgåelig og en del af det at blive et menneske. Samtidig bliver det også understreget, at der i erkendelsen af denne slags læring også ligger anerkendelsen af risikoen for fejllæring og dermed behov for en fokuseret og styret tilgang til den uformelle læring. Et argument der også kan hentes hos Dewey, der gentagne gange understregede, at han ikke underkendte uddannelsessituationen, men netop så det som rammen om den mere erfarnes guide af novicen (Elkjær 2005). Kolbs læringscirkel, samt nogle af de samme inspirationer som Kolb havde, f.eks. gestaltpsykologen Kurt Lewin, inspirerede også modellen (Illeris 2015, s. 75-84).

Det kommer således ikke som en overraskelse, at modellen som MW fremlægger, er en cirkulær model der har udfordring, problemløsning, implementering, og undersøgelse af implementering som hovedelementer.

Min oversættelse af modellen ses her (Scully-Russ mfl., 2018):



Modellens 8 trin kan umiddelbart fortolkes som en kognitiv læringsmodel for, hvordan læring finder sted og placerer sig tæt op af de inspirationer, der er nævnt ovenfor. Men når man læser nedenstående citat bliver det klart, at der er et mere efterprøvende og gyldighedssøgende element i modellen, der nærmer sig Dewey mere end Kolb. Modellen bliver altså mere en guide til at sikre valid og brugbar uformel og tilfældig læring, end den blive endnu en model, der teoretisk illustrerer hvordan mennesket lærer:

”Seeing a situation from multiple perspectives

Dialectic in the situation between action and reflection

Critical examination of values, beliefs, assumptions and norms

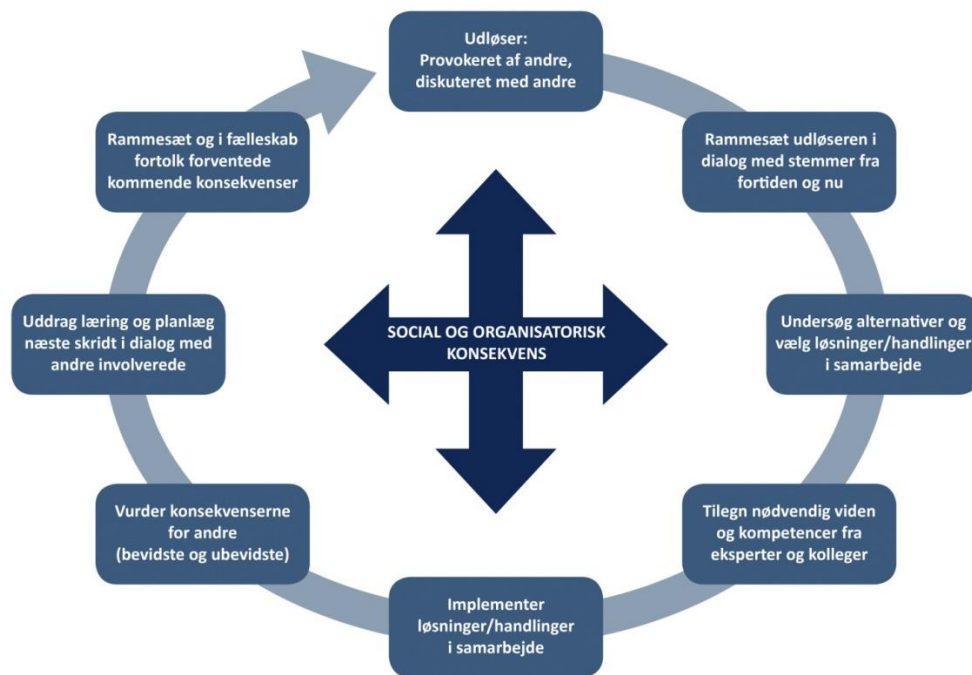
Identification of practical reasoning and personal theories

Public and collegial testing of hunches and hypotheses

Receiving accurate, data feedback” (Marsick og Watkins 1990, s. 204)

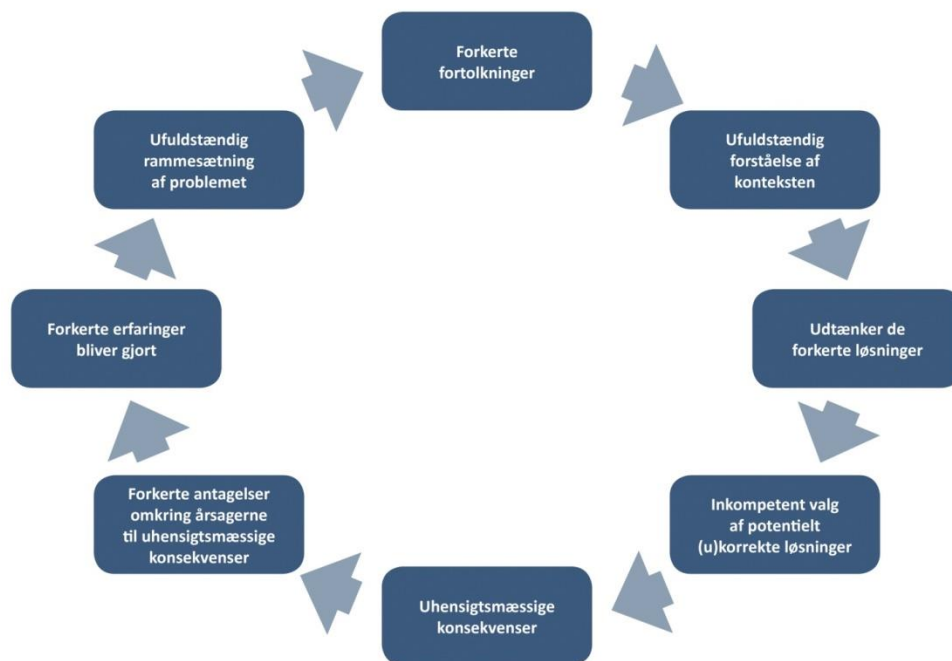
For det første understreger dette citat meget det social konstruktivistiske i deres tilgang. Faktisk meget mere end modellen i sig selv fremhæver. Den uformelle og tilfældige læringsnatur ligger meget tæt op af den tavse og ubevidste læring, og i det ligger der en stor risiko for fejllæring. For netop når konklusioner og ræsonnementer hos den enkle ikke er italesat (tavs læring/viden), eller individet ikke er bevidst om, at der læres i situationen, så er der ingen kollektiv efterprøvning af konklusionerne. Så jævnfør MW er de to sidste linjer, af ovenstående citat, essentielle for udfaldet af uformel læring(Ibid, s. 225)

I løbet af årene efter 1990 og frem til i dag har MW kontinuerligt tilpasset og udviklet deres model. Den overordnede udfordring med modellen har vist sig at være et manglede fokus på det social konstruerende element i uformel og tilfældig læring. Derfor lancerede MW i 2014 (Marsick og Watkins, 2014) en revideret version af modellen med et langt større fokus på den sociale og organisatoriske kontekst læringen finder sted i. Nedenfor ses min oversættelse af modellen(Scully-Russ mfl.,2018):



I en artikel i tidsskriftet "New Directions for adult & continuing education" (Scully-Russ mfl.,2018) gennemgår MW en lang række forskning og undersøgelser af uformel læring på arbejdspladser, meget er deres egen forskning, men lige så meget er andres. Essensen af de mange undersøgelser er den væsentlige indflydelse den organisatoriske og sociale kontekst har på den uformelle læring. Og de påpeger selv her det ironiske i den manglende opmærksomhed på netop dette i deres 1990 model. I artiklen operationaliseres modellen mere, og der gives mange eksempler på, hvordan uformellæring udspiller sig(Ibid., s. 21-22).

Der påpeges seks karakteristika ved uformel læring: Den er integreret i arbejdsprocesserne, udløst af en overraskelse, der ikke kan ignoreres, Ikke udpræget bevidst, meget lidt organiseret og struktureret, faciliteret af refleksion og handling og typisk forbundet med læring hos andre. Med baggrund i denne anerkendelse af den sociale konteksts indflydelse, og de ovenstående karakteristika understreger MW igen de mangfoldige muligheder for fejllæring. Det illustrerer de med en model af potentielle kilder til fejllæring i en uformel lærings situation. Modellen kan ses nedenfor i min oversættelse (Scully-Russ mfl., 2018):



Det er påfaldende, hvordan alle punkter i modellen viser, at de identificerede kilder til fejllæring typisk er bundet i individets individuelle læring og refleksion. Således bliver det bolværk, som MW sætter op mod denne fejllæring altså den reviderede model for uformel læring, der netop sætter det kollektive i centrum, og dermed er med til at italesætte og bevidstliggøre den uformelle læring. I den nævnte artikel berører MW også det udokumenterede og underkendte udbytte af uformel- og tilfældig læring med baggrund i, at den ofte er svær målbar, tavs og ubevidst. Dette faktum er medvirkende til den ofte manglende ledelsesmæssige opmærksomhed på uformel- og tilfældig læring. Konklusionen på den fornyede model og de betragtninger, der fremlægges i artiklen bliver, at et bevidst kollektivt og ledelsesmæssigt fokus på rammer og vilkår for uformel læring er essentielt for at sikre et bedre og mere stringent og validt læringsudbytte på arbejdspladsen.

En række pointer og retningslinjer kan konkret udtrages:

- Organisationen og dens medlemmer skal rumme kollektive og individuelle udfordringer.
 - o Dette kan f.eks. understøttes af uddelegeret ansvar, og selvledelse.
 - o Men også af kollegaer, der aktivt udfordrer hinanden og modigt påtager sig udfordringer.
- Udvikling af en kultur, hvor udfordringer og oplevelse af fejl italesættes og deles, så der kan konkretisere gennem fælles refleksion.

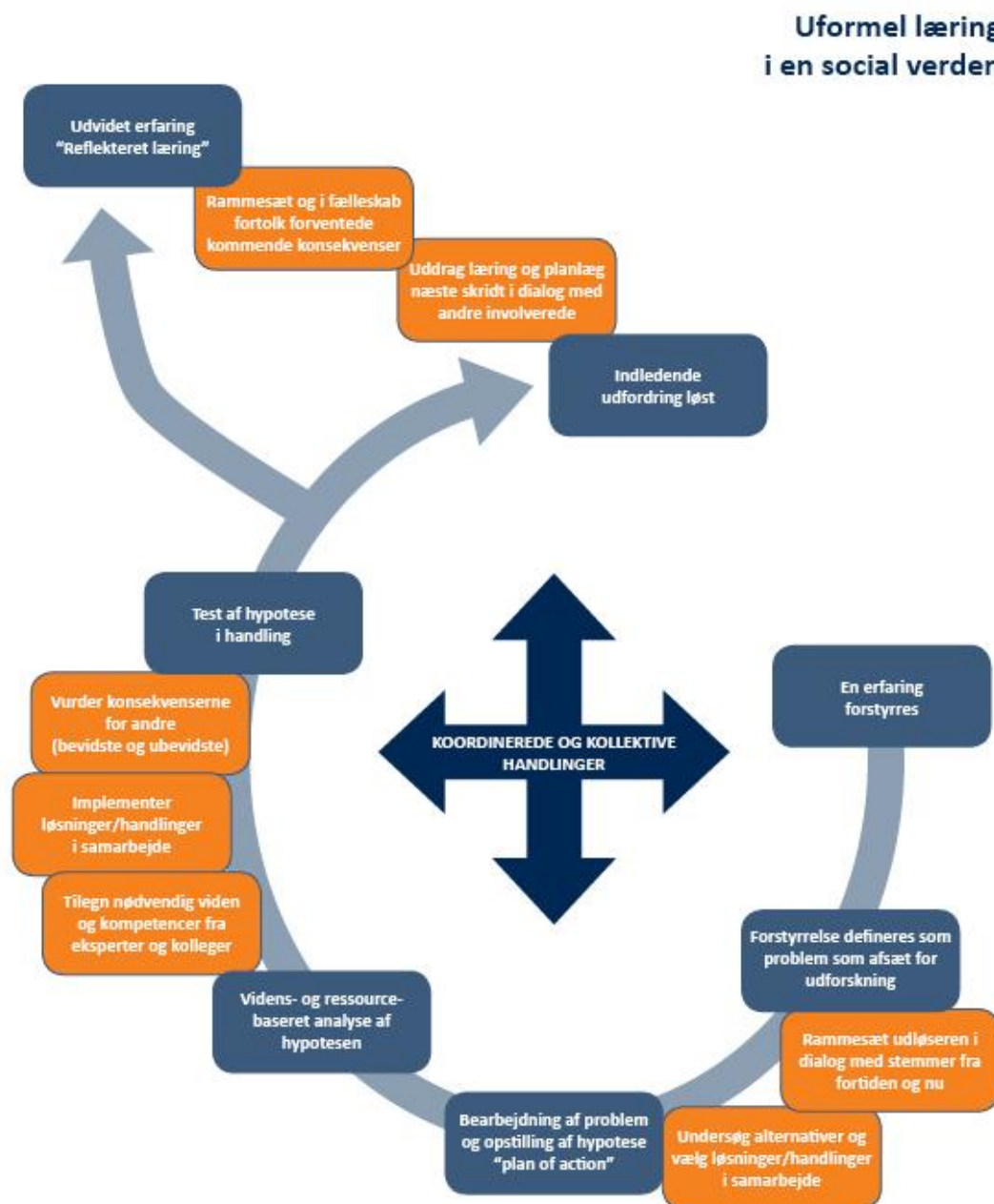
- Feedbackkultur både kollegialt og mellem leder og medarbejder understøtter udforskningen af mulige løsninger og ideer.
- Mentor og vejleder, "go-to-personer" og endda coachingordninger, der understøtter kollektive muligheder for at guide og styre læring.
 - o Også adgang til relevante formellæring i form af f.eks. faglitteratur, formelle kursusforløb og e-læring understøtter udforskningen af udfordringen og oplevelsen af fejl, der igangsætter uformel læring.
- Organisatorisk anerkendelse og accept af "fumle-/ fejlekultur", hvor det er positivt at forsøge nye tiltage og lære af sine fejl.
 - o Men også mere konkret organisatoriske rammer, der giver mulighed for at implementerer og afprøve nye tiltag og løsninger i samarbejde med kolleger.
- Opsamlende og reflektiv feedbackkultur mellem kolleger, der sikre opsamling på læring og påvirkninger af organisationen og individet i forhold til implementeringen.

Det kommer med denne opsummering måske til at være endnu mere påfaldende, at der er tale om en tilgang, der er almindelig anderkendt for en lærende organisation: Åben og imødekommende kultur med feedback og dialog i centrum. Men, som jeg ser det, er pointen, at der her er tale om en model og tilgang, der søger at konkretisere og fastholde en læring på arbejdspladsen, som normalt går upåttalt hen. Det tilskrives måske normalt erfaring og rutine uden ret mange andre refleksioner over, hvad det er for en størrelse. Det efterlader organisationen, i dette tilfælde uddannelsesafdelingen ved BRSMJ, med en individuel, ukontrolleret og ureguleret udvikling og læring. Jeg kan i dette eftertænksomme øjeblik, se mig selv i arbejdsmæssige situationer, hvor jeg har erkendt at rutiner, metoder og tilgange i vores hverdag på arbejdspladsen, pludselig er helt ændrede og ukendte i forhold til min opfattelse af, hvordan vi plejer at gøre tingene. Det er ikke nødvendigvis skidt, og det er en naturlig konsekvens af en kultur og organisationen, der på mange punkter lever op til ovenstående pointer. Men en forståelse for den uformelle læringsnatur jævnfør MW's model vil kunne guide og rådføre både kolleger og ledelse, så vi bedre kan strukturere og nyde organisatorisk udbytte af læringen, der naturligt finder sted. Det kunne man tage en praksislæringstilgang til og fokusere på, hvordan de ovenstående punkter vil kunne fordre bedre social deltagelse. Den åbne tilgang med plads til fejl og inkluderende feedback og mentorordninger vil være gunstige for en hurtigere socialisering på arbejdspladsen. Men man kunne også tage en individualistisk tilgang, hvor omdrejningspunkter vil være den enkelte medarbejders læring. Og det er ud af den opfattelse og tradition, at MW har foreslået modellen og i den sidste opdaterede model, taler de om en stærkt social konstruktivistisk model men stadig med individet som omdrejningspunktet for læring.

Måske Elkjærs tredje vej og Deweys udforskning netop er måden at folde modellen fuldt ud og se den, ikke kun som en model for individuel og kognitiv læring, men også som en model for organisatorisk læring til gavn for arbejdspladsen såvel som den enkle.

Deweys udforsknings begreb og hans affødte forslag og rammer for læring i praksis eller "learning by doing" kan konkretisere og operationalisere modellen. De ovenstående punkter og konklusioner på MW's model for uformel læring, mener jeg, med et pragmatisk blik, kan ses som relevante pejlemærke for etableringen af åbne arenaer, hvor engagerede sociale verdner kan udfolde sig og modellen kan således læses som en kollegial og ikke mindst ledelsesmæssig rettesnor og guide for læring i arbejdet. På den måde bliver modellen operationaliseret og kan anvendes i praksis.

Nedenfor har jeg udviklet en tilpasset pragmatisk model for den uformelle læring, hvor begreberne om organisationen som en arena bestående af sociale verdener, der transaktionelt udgør en organisk cirkel, hvor læring i både organisation og subjektet kan finde sted, samt at Deweys udforsknings trin er implementeret.



Min model inspireret efter Marsick og Watkins model for uformellæring(Marsick og Watkins, 2014) og Reijo Miettinen's anskueliggørelse af Deweys Udforskning (Miettinen's, 2000)

På den måde sætter vi den uformelle læring mellem subjekt og organisation i fokus med Deweys udforskning som drivkraften for dens tilvejebringelse. De sociale verdener bliver den organisatoriske kontekst, der skabes i det engagement, der opstår, når udforskning bliver initieret af en konkret udfordring af et subjekts, i den sociale verden, erfaring. De kollegaer, der indgår med engagement og erkendt behov

for at løse udfordringen, bliver en del af den sociale verden. Og læring og erfaringsudvikling bliver, gennem en transaktionel dialog og engagement mellem den sociale verdens subjekter og deres fælles ideer, begreber og udforskning, til en fælles erfaring i den sociale verden, og der er på den måde tale om en model, jeg mener, giver mulighed for at begrebsliggøre, hvordan uformel læring kan ses som organisatorisk læring.

Den pædagogiske ledelsesindsats.

Kan man tillade sig at skrive et specielt på en master uddannelse i *Pædagogisk Ledelse*, uden at have en overskrift eller andet sted, hvor de to ord indgår? Ja det kan man nok godt, og dette afsnit bliver måske også påfaldende kort. Men det skal tjene som argument for, hvorfor et ledelsesfokus på arbejdspladslæringen betaler sig i en hverdag, hvor opgaverne er mange, og ledelsestimerne synes at have rigeligt med indhold.

Mit udgangspunkt bliver Dorte Ågård og Søren Kellers bog fra 2019 "Pædagogisk ledelse i teori og praksis". Jeg vil fremlægge nogle nedslag fra deres bog som pointer, der opbygger et argument for en prioritering af den ledelsesindsats, jeg afslutningsvis vil argumentere for i min diskussion og konklusion.

Faglig – pædagogisk ledelse er relevant og nødvendig. Meget forskning understreger, at ledelse af uddannelsesvirksomhed (skoleledelse) har en effekt på elevernes læring og trivsel. Der er tale om en indirekte indflydelse, der går gennem ledernes indsats for udvikling af undervisernes kapacitet, motivation og arbejdsforhold. (Ågård og Keller, 2019, S. 2). Men det er for Ågård væsentligt at pointere, at der synes at være forskningsmæssig evidens for at faglig ledelse er det, der skal til. Ikke udelukkende, men det har betydning, at der er et fokus på den faglige (her pædagogisk) ledelse. Blandt andet refererer de til Vivian Robinsons omfattende forskning i pædagogisk ledelse vs. det hun kalder transformationsledelse, der karakteriseres som en generisk ledelsestilgang. Hendes forskning viser, at en faglig ledelse, pædagogisk ledelse, viser sig 4 gange så effektiv i forhold til elevernes læringsudbytte. (Ibid, S. 5-6)

Pædagogisk ledelse betyder at sætte det faglige i højsædet, og det betyder mere konkret at have eleven som udgangspunkt for din ledelsesgerning. Det kan synes oplagt, men indrømmet kan jeg i min daglige praksis se en lang række opgaver, der relaterer sig til drift, økonomi og mere generiske ledelsesopgaver, hvor jeg ved, jeg ikke har eleven, kerne opgaven, i centrum for mine beslutninger og overvejelser. Netop det argumenterer Ågård for er en misforstået. Og det gør hun igen med reference til Robinsons forskning og forfatterskab (Ibid. S. 10-11). Der er, jævnfør Robinson, et ledelsesnarrativ i pædagogisk ledelse, som Robinson i øvrigt omtaler som elevcentreret ledelse:

1. Etablering af målsætning og forventninger
2. Strategisk ressource tildeling
3. Planlægning, koordinering og evaluering af undervisning
4. Ledelse af læreres læring og udvikling
5. Sikring af velfungerende og støttende arbejds- og læringsmiljø

Jeg vil kun ganske kort indlade mig på at uddybe de forskellige punkter. Men når det kaldes et narrativ, er det selvfølgelig indforstået, at der er en vis afhængighed i rækkefølgen. Således 1 må komme før 2 osv. Med et elevcenteret blik, bliver det under punkt 1 væsentligt, at der er en tydelig, målsætning og en overenskomst blandt ledelsen og underviserne i forhold til forventninger, således målsætning opleves helt

ude i den enkle undervisningssituation, som entydig og gennemskuelig. I forlængelse af punkt 1. kommer ressourcetildelingen som ved Beredskabsstyrelsen, såvel som alle andre offentlige uddannelsessituationer, altid synes at være under pres. Men det er en ledelsesmæssig væsentligt opgave at prioritere. Men fokus er igen elevcentret, og spørgsmålet skal altid være: hvor gør ressourcerne mest gavn i forhold til målsætningen, der jo også har et elevcentreret udgangspunkt.? Mere konkret, hvordan understøtter ressourcerne bedst elevens opnåelse af målene?

Punkt 3 er her, hvor den faglige pædagogiske ledelse rigtig kommer i spil, og hvor arbejdspladslæringen kommer ind. Her skal den pædagogiske leder søge indsigt og forståelse for praksis. Det kan ske gennem f.eks. observation, der så kan ligge til grund for feedback osv. Men det er også her, lederen skal sikre organisering, planlægning og forberedelse i underviserteams osv. Data om elevpræstationer og behandling af disse som grundlag for evaluering af indsatsen er også henhørende her. I et elevcentreret perspektiv er det måske det væsentligste element. Det er her, lederen skal få sin inspiration og indsigt til punkt 4.

Punkt 4: Ledelse af læreres læring og udvikling. Dette punkt er jo blandt andet arbejdspladslæring! For at lade dette punkt få en væsentlig betydning og vægtning i min argumentation, vil jeg nu præcisere Robinson forskning, hvor de 5 ledelsesdimensioner også er undersøgt på deres indbyrdes effekt på elevernes læring. Her bliver rækkefølgen af de fem dimensioner ikke overraskende anderledes (Ibid, S.14):

1. Ledelse af læreres læring og udvikling: 0,84
2. Etablering af målsætning og forventninger: 0,42
3. Planlægning, koordinering og evaluering af undervisning: 0,42
4. Strategisk ressource tildeling: 0,31
5. Sikring af velfungerende og støttende arbejds- og læringsmiljø: 0,27

Effektstørrelsen er opgjort som en standardiseret effektstørrelse hvor 0,2 anses som lille, 0,4 som medium, og 0,6 som stor. Ledelse af læreres læring og udvikling kom altså pludselig i fokus. Men de andre mister jo ikke deres relevans og slet ikke i forhold til det indbyrdes narrative forhold. Men når jeg snakker om ledelse i dette nærværende speciale, så er min interesse netop den nære ledelse i uddannelsesenhederne, og her kommer det forholdsvis store og hierarkiske ledelseselement i Beredskabsstyrelsens organisation eleven til gode. Helt konkret består en uddannelsesenhed, som den ved Beredskabsstyrelsen Midtjylland af en uddannelseschef, en uddannelsesleder, 3 faggruppeledere og 15 undervisere. Over uddannelseschefen er der en afdelingschef og over ham en centralstyrelses med et ledelsesapparat. Jeg skal ikke på nogen måde underkende, at der ikke er relevante opgaver nok, tværtimod, men jeg vil alligevel påpege, at der er ledelsesstruktur og ressourcer til at have det nødvendige elevcentrerede fokus på alle 5 ledelsesdimensioner. Pointen er, at når det kommer til ledelse af læreres læring og udvikling ligger opgaven naturligt hos uddannelseslederne, der i samarbejde med de tre faggruppeledere skal lede denne indsats for 15 medarbejdere! Fire ledere til 15 medarbejdere. Det er også hos disse fire, at punkt tre med planlægning, koordinering og evaluering af undervisning skal forankres. Men der er altså et ledelses- og ressourcepotentiale til at prioriterer det. Men det kræver selvfølgelig, at uddannelseslederen i dialog med uddannelseschefen kan sikre målsætning og ressourcetildeling. Forhåbentligt kan dette speciales konklusioner være med til at tjene som løftestand i forhandlinger om målsætning og ressourcetildeling.

Fokus i dette speciale er arbejdspladslæring og mere specifikt en optimering af den uformelle læring, der har vist sig historisk at føre til ressourcestærke og kompetente undervisere. Jeg vil i analysen og

diskussionen koble Elkjærs tredje vej og min model for uformellæring i en social verden med fundende i mine interviews og fremkomme med konkrete forslag til ledelsesindsatser, der direkte kan henføres til den fjerde men væsentligste ledelsesdimension jævnfør ovenstående.

Dimension 5 omkring sikring af velfungerende og støttende arbejds- og læringsmiljø, var nær blevet glemt i min iver efter at "komme i gang". Men punktet omhandler rammerne for de andre punkter, og den sølle effekt kan synes at være underlig. Jeg vil dog ikke lade en effektopgørelse underkende væsentligheden af et godt undervisnings- og arbejdsmiljø. Med det elevcentrerede fokus, bliver hverdag, forudsigelighed, overholdelse af tider, skema-planlægning og kontinuitet nemlig væsentlige i denne dimension, og netop disse pointer finder jeg ekstremt væsentligt at tage med i netop vores hverdag hvor Beredskabet er en evig udløser af ødelagte planer og forventninger til dagens indhold.

Med denne sidste bemærkning vil jeg forlade dette meget selektive og målrettede nedslag i pædagogisk ledelsesteori.

Hvad betyder den tilpassede model for mine undersøgelser?

Analyseobjektet, når man skal undersøge arbejdspladslæring med et pragmatiskblik, bliver ikke subjekt eller verden/objekt/arbejdsplads. Men processer og situationer. Det er konkret de sociale verdener. Jeg har i mine interview søgt at afdække vilkår og situationer, hvor arbejdspladslæring har fundet sted og forsøgt at identificerer hvilke vilkår hverdagspraksis i uddannelsesenheden ved BRSMJ, der understøtter arbejdspladslæring af den tredje vej og særligt, hvilke vilkår den uformelle læring har.

Jeg kommer i læsning og analyse af mine interviews til at undersøge vilkårene, for læring i enheden ud fra min model om uformel læring i sociale verdener, hvor vilkårene for de individuelle erfaringers udvikling kan komme i højsædet. Men her vil jeg også kigge på, hvilke vilkår for sociale verdner, der synes at være i enheden samt hvilke, der kan forventes at være i de andre afdelinger, jeg har fået indsigt igennem interview med uddannelseslederne. Jeg vil også undersøge, hvilket ledelsesmæssig fokus der er på undervisernes udvikling og læring og i hvilken grad den indsats, der bliver gjort i dag, imødekommer modellen for uformel læring i sociale verdener.

Hvad betyder teorien for ledelsesindsatsen?

Ledelsen i en uddannende enhed har det overordnede ansvar for at deltagerne i enhedens undervisning og daglige virke lærer det, de skal - og til deres fulde potentiale. Ledelsen skal på mange måder være garant for at dette sker. Det skal blandt andet ske ved en kontinuerlig udvikling og kvalificering af underviserne i enhederne. Som det understreges af Ågård og Keller, så har ledelsens fokus på undervisernes læring og udvikling i sidste ende en enorm betydning for deltagerne/elevernes udbytte og læring. Med et anerkendende og pragmatisk korrigerende blik på uformel læring i arbejdspladsen betyder det, at den betydelig del af den pædagogiske ledelsesindsats, der skal ydes, skal have et fokus på at strukturere, og faciliterer en arbejdsplads med en åben arena, hvor engagerede sociale verdner kan blomstre. At lade alle kollegaer i enhederne, uerfarne såvel som erfarne, deltage på lige fod i daglig praksis, giver mulighed for en kontinuerlig udfordring af erfaringer hos alle, især når ledelsesindsatsen har for øje at skabe rum for dialog og feedback, samt løbende udfordringer og udvidet deltagelse i praksis hos især uerfarne kolleger. Ligesom tydelige strukturer på arbejdspladsen, den åbne arena, der understøtter den mere erfarnes støtte og guide af den uerfarne, er væsentlige for at den uformelle læring, der igangsættes af de udfordringer, den uerfarne møder i praksis, guides i den rigtige retning. Læringen hos den enkelte skal bæres af lysten og

behovet for at deltage i og være en del af de sociale verdner, der er tilstede i arbejdspladsarenaen. I diskussionen af empirien vil jeg redegøre for, hvordan ledelsen allerede mere eller mindre bevidst er med til at understøtte en god arbejdspladslæring set i det pragmatiske lys, men også vise, hvordan et øget fokus på min fremsatte model og implikationerne af den tredje vej til organisatorisk læring kan være essentielt for en mere målrettet, stringent og udbytterig indsats for organisatorisk læring.

Analyse af interview med blikket på praksis.

I dette afsnit vil jeg fremlægge min analyse af de 5 interviews jeg har gennemført. Hovedvægten vil være på de to gruppeinterview med underviserne fra uddannelsesenheden ved BRSMJ. Jeg har i bilag 3 meningskondenseret mine interviews og jeg vil referere til bilag 3 gennem henvisninger der er markeret i tabellerne i bilag 3 med fortløbende numre. Således vil jeg her i analysen henvise ved at notere "(TAL)" hvor relevant at henvise til et punkt i interviewene.

Indledningsvis har jeg startet alle interview med at bede de interviewede om at fortælle hvad de mener arbejdspladslæring er for dem og hvordan de lærer eller har lært på arbejdspladsen. Der er især to temaer der går igen. Det er sidemandsoplæring og praksislæring. Disse to temaer har jeg således valgt at analyserer nærmere i det efterfølgende. Jeg har ganske kort refereret, med henvisninger til bilag 3, hvilke udsagn og bemærkninger jeg har kategoriseret under de to temaer. Efterfølgende har jeg forholdt mig til den beskrevne praksis i forhold til min model for uformel læring i en social verden.

At "kigge over skulderen"(16) på en anden kollega, typisk en mere erfaren kollega, synes at være væsentligt. Der bliver talt om at observere for hvad virker og hvad ikke virker(23) Alt sammen handler det om at blive sluset ind i "hvordan man gør her hos os". Det er disse udsagn som også ofte bliver koblet af de interviewe med metoden sidemandsoplæring.

Der tales ligeledes om at blive udfordret ved at blive "kastet ud i det"(25) Det vil sige at stå på egne ben og gøre sig sin egne erfaringer med at undervise og lære af sine fejl(45). Gennem afprøvning og forsøg at finde ud af hvad fungerer for en selv(22) At finde sig selv som underviser og befalingsmand(18). Det er denne form for arbejdspladslæring som jeg nedenfor kalder "At blive kastet ud i det" da det er meget dækkende for det det underviserene taler om.

Sidemandsoplæring

Sidemandsoplæring bliver omtalt i alle interviews og den generelle forståelse der er af begrebet er en slags følording hvor man er med på sidelinjen eller bag i klassen og kan observerer på andre mere erfarne:

En yngre instruktør siger:

”Ja men hvis man nu er ny så er man sammen med en der står for hele undervisningen og så er man i baggrunden og ser hvordan personen agerer og er instruktør, hvordan formidler de forskellige ting og bruger forskellige virkemidler og på det faglige er med der også den erfarne har formentligt også mere erfaringer der.” (1)

Det omtaler personen selv som sidemandsoplæring, altså den situation hvor man bliver sat sammen med en mere erfarne instruktør for blot at kigge på..

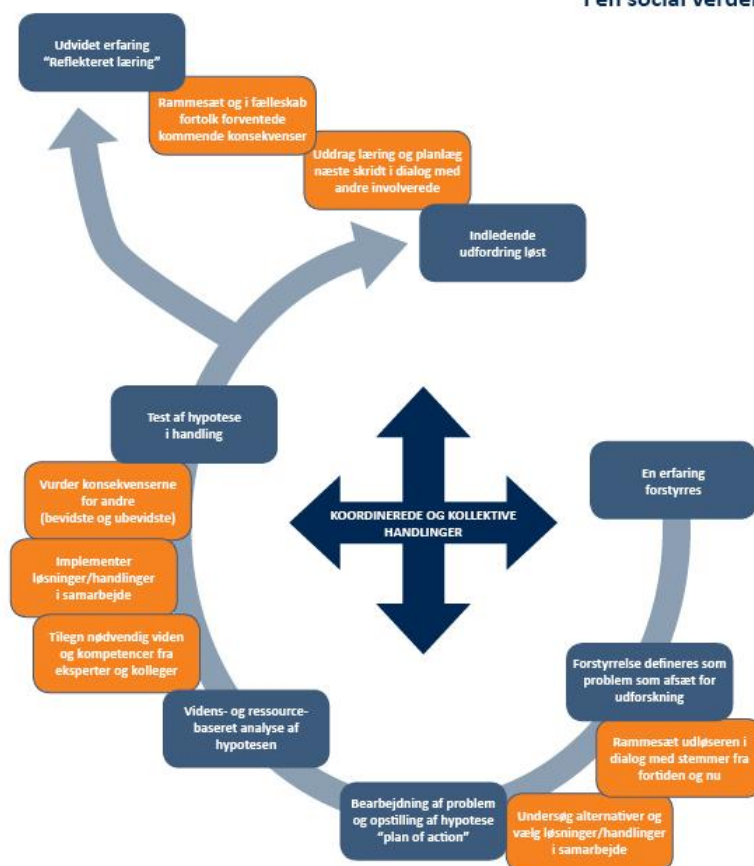
En anden erfarne faggruppeleder i samme interview siger følgende hvor der, bliver talt om at spejle sig i andre og sammenligne sine egne tanker og ideer om en lektion med den måde en mere erfarne kollega gennemfører den:

”Ja men så ser det lidt ligesom XX siger. Man finder de typer som man godt kunne tænke sig at minde om, det er i hvert tilfælde sådan jeg selv har gjort det, i min tid, så finder man dem man synes har den rigtige udstråling og pædagogik, og så prøver man at tage de bedste ting fra nogle forskellige mennesker der har inspireret en.” (3)

Han kobler altså denne tilgang med de situationer som er nævnt i første citat. Jeg tolker det som en meget individuel og envejs observation hvor der observeres og man tager det med fra lektionen som man selv finder relevant, det kan være noget konkret fagligt, eller noget pædagogisk eller en væremåde som passer med ens selvopfattelse.

Denne mulighed for at observere synes at omhandle nyansattes introduktion til arbejdspladsen og den første periode ved enheden. Det er altså en mere formaliseret tilgang til at de nyansatte får en indføring i ”hvordan man gør tingene her” og der er tilsyneladende ikke egentlig fokus på at disse sidemandsoplærings situationer har potential til at understøtte en udvikling som underviser. Det er således et helt individuelt ærinde at løfte sådanne situationer til læring på dette felt.

Uformel læring i en social verden



Med denne karakterisering af begrebet sidemandsoplæring i uddannelsesenheden ved BRSMJ er det muligt at sammenholde sådan en situation med modellen for uformel læring i en social verden.

Når en kollega bliver sat i den situation at de skal observere på en anden kollega for at lære af vedkommende er det jævnfør modellen nødvendigt for læreprocessen at den igangsættes af en forstyrrelse. Hvis der ikke er en indledende dialog omkring mål og formål og de tanker der er med en lektion vil det være tilfældigt om det at observere en anden kollega overhovedet vil forstyrre ens eget billede af situationen. I fald det forstyrre billedet vil det igen være svært for den enkle at definere hvilket problem der egentlig er tale om da det er en andens praksis der observeres og en andens tanker og ideer der ligger bag det observerede. Det vil igen medføre at resten af de blå bokse i modellen får svært ved at blive initieret og en reel udforskning finder således ikke sted. Det modellen imidlertid foreslå med krydset er at de koordinerede og kollektive handlinger kan skabe et fælles engagement i at forstås og udvikle og bedrive det fælles projekt det er at praktiserer god undervisning. Men det synes tvivlsomt om den nuværende praksis med halvhjertet at igangsætte sidemandsoplæring som beskrevet ovenfor, imødekommer etablering af sådanne sociale verdener. De orange kasser i modellen henviser til den uformelle læring som er i fokus her. Det er en forudsætning at, de i situationen relevante observationer, udforskes i samarbejde med kolleger og testes og afprøves og implementeres, for at der kan ske en bevidstliggjort og retvisende læring. Det er det modellen beskriver og her udebliver det da sidemandsoplæringen har karakter af at man blot placere en yngre kollega i lokalet for at observere uden forudgående aftaler om hvad de skal observeres på eller efterfølgende dialog om hvad de evt. har konkluderet ud af observationerne.

Det sociale engagement og forståelsen for et fælles projekt om at udvikle og forbedre undervisning til gavn for både undervisere og elever synes ikke at være til stede og det eneste engagement der kan igangsætte læring i sådanne situationer er den enkles tidligere erkendelse af en udfordring som kan blive informeret og udforsket af det der observeres. Det er dog problematisk at denne proces igen er helt individuel da den ikke er italesat i dialog med andre. Der er altså stor risiko for den uformelle lærings fejllæring.

Sidemandsoplæring som begreb og metode er tilsyneladende meget anvendt og det er også min egen erfaring. Jeg har faktisk indført i samtlige medarbejdersamtaler i foråret 2020 at der i 2020 skal arbejdes med fokus på sidemandsoplæring. Med den amputerede praktisering af sidemandsoplæringen, der imidlertid er tale om, må man antage at der er et uforløst potentiale for læring i disse situation som der faktisk afsættes meget tid til. Med blikket rettet mod modellen kan det således anbefales at sidemandsoplæringsforløb nytænkes så der sikres vilkår for at udvikle sociale verdener hvor uddannelsesenhedens ansatte samles om koordinerede og kollegiale indsatser for at sikre fælles læring i disse situationer.

"At blive kastet ud i det"

Et andet tydeligt billede der dannes igennem interviewene er den virkelighed der består i at nye kolleger ret hurtigt kastes selvstændigt ud i praksis, og at virkeligheden også er at man oftest som underviser, står alene med sit hold. Det er altså, som på de fleste uddannelsesinstitutioner, et selvstændigt arbejde at undervise. Dette giver to vinkler på den uformelle arbejdspladslæring som her skal bemærkes. For den nye og uerfarne underviser, vil det at stå i undervisningssituationen være fyldt med nye udfordringer og dermed være en overvældende kilde til læring gennem udforskning. Det er der også adskillige bemærkninger om i interviewene hvor underviseren taler om at lære af deres fejl, og om at blive udfordret osv. Det er uformel læring og det er i denne situation helt uden styring og guidning fra mere erfarne og rutinerede kolleger.

En instruktør siger følgende adspurgt om at nævne en situation hvor hun føler at have lært noget:

"Ja men det kan jeg godt. Det var min allerførste lektion hvor jeg stod helt alene med undervisningen. Der bliver man bare kastet ud i det og det er selvfølgelig efter lidt tid, og får man besked om at nu skal man bare stå for det hele selv. Det er lidt nervepirrende men man lærer også rigtig meget af at bare står foran de værnepligtige og opleve at, ok det her det går godt og det forstår de og det her det virker ikke så godt. Det lærte jeg vildt meget af både det at sætte sig ind i det faglige stof og lære noget men også det at stå overfor de værnepligtige." (25)

Situationen beskriver at instruktøren har stået alene med sin undervisning og forberedelse og har gjort sig nogle erfaringer men de er individuelle og instruktøren har kun haft mulighed for at reflektere alene over dem. Så jævnfør Marsick og Watkins er der overhængende risiko for fejllæring. Det er rimeligt at antage at en ny og uerfaren underviser vil kunne lave en del forkerte konklusioner ud af en given undervisningssituation. Det kan være situationer hvor den enkle går fra en lektion med fornemmelsen af at alt gik godt, men eleverne ikke har lært noget, men også forkerte konklusioner på erkendte fejl. Det er jævnfør Marsick og Watkins problematisk at skal udforske alene, ligesom Dewey ville være enig og som jeg også er enig i jævnfør min model. Det andet scenarie er de mere erfarne undervisere der tilsvarende "passer sig selv". Det er ikke et ukendt fænomen at en erfaren kollega luller sig ind i dårlige vaner der overtid er blevet utilstrækkelige af den ene eller anden årsag. Præcis lige som hos den nye og uerfarne kollega er denne situation det hensigtsmæssig for positiv udvikling og læring. Når det fremgår tydeligt at interviewene at de yngre kolleger ytre sig at de lærer en helt masse af at blive kastet ud i undervisningsvirket, så er det ganske sikkert rigtigt at de igangsætter en masse udforskning af de udfordringer og uforudsete situationer de bliver mødt med. Men udforskningen mangler helt det sociale element og dermed også legitimering og kvalificering af kolleger. Der er altså her tale om "learning by doing" i den meget progressive pædagogiske version, hvor læring hos individet foregår helt ukontrolleret og uden sparring og guidning. Der mangler en forståelsen for nødvendigheden af de koordinerede og kollektive handlinger i den sociale verden.

Adspurgt om der hvad der sker efter en lektion hvor en ny kollega har undervist sammen med sin mentor siger en uddannelsesleder følgende:

"Ja, der sker nok ikke helt det man kunne ønske sig der skulle ske. Man kunne jo godt ønske sig der var tid til og blev afsat tid til, altså man skal jo ikke være på undervisning 37 timer om ugen, for der skal jo gerne være mulighed efter en lektion eller et modul for noget opfølgning. Det har vi lige nu ikke været gode nok

til at gøre der er skemasat eller inviteret til feedback mellem mentor og den enkle instruktør. Vi lægger op til og italesætter at det skal der være mulighed for men igen så møder vi virkeligheden og det når vi ikke i mål med.”(56)

Der er altså her en erkendelse af at selv om der faktisk er etableret et system hvor en mere erfaren skal være mentor for en nyansat, så bliver der reelt ikke lavet nogen form for opsamling på praksis og den nye står alene med refleksionen over sin praksis.

Praksis som den udfolder sig hos uddannelsesenheden og tilsyneladende også hos de andre enheder understøtter ikke den kollektive reflekterende udforskning, der er nødvendig for både valid og hensigtsmæssig læring hos den enkle og arbejdspladsen. Det er derfor relevant at skimte til modellen igen og sikre nogle strukturerer i afdelingens hverdag der sikre denne kollektive og åbne refleksion.

Diskussion - Arbejdspladslæring ved Beredskabsstyrelsen.

I forbindelse med mine interviews, som jeg har fremlagt og analyseret ovenfor, er det blevet tydeligt at min indledende tese omkring den tilfældige og måske fragmentariske bevidsthed omkring arbejdspladslæring, kan underbygges af interviewene og det synes at give en ustruktureret, uens, og uformel udvikling hos både arbejdspladsen og den enkle underviser. Der er en bevidsthed hos de yngre kolleger om at de skal udvikle sig og blive bedre undervisere, og der er også en bevidsthed hos de mere erfarne og hos uddannelseslederne, om deres ansvar for facilitering af arbejdspladslæringen. Men virkeligheden er at der ikke afsættes ressourcer til det og der måske heller ikke er en god nok forståelse for hvilken indsats der bør indsættes med. Så der er altså en italesat praksis mere end der er en reel praksis.

Ved BRSMJ er der ikke et formelt system eller metode til oplæring og modtagelse af nye kolleger. Dog er der et formaliseret indslusningsforløb der er baseret på en smidig opstart i forhold til de praktiske forhold osv. Andre afdelinger har såkaldte mentorordninger som dog synes at være mindre vel implementerede og fungerende:

Når jeg spørger i dybden til hvordan mentorordningen fungerer ved en af afdelinger svares der:

”Altså man kan sige vi er lige nu startet i det små og lige nu er det nok mere hvem skal man gå til, og vi får jo også de her udviklingspunkter de skal arbejde med. Det informere vi jo næstkommanderende om så de kan arbejde med det. Lige nu har vi ret unge og ikke så erfarne næstkommanderende og lige nu er det nok mest det praktiske altså det med at have en at gå til.”(51)

Ved en anden afdeling omtales mentor ordningen således i forbindelse med et spørgsmål om hvorvidt de mere erfarne kolleger er opmærksomme på deres rolle i forhold til yngre kolleger:

”Ja for der er faktisk, der er jo flere af faggrupperen der har afsat en mentor og sagt at jeg vil gerne være kontaktperson for den her nye vi får ud i faggruppen. Så i tilfælde af der er et eller andet han er i tvivl om så har man afsat en primær mentor og det er også dem der har meget at undervise i. Og det tror jeg egentlig har fungeret rigtig fint godt.”(46)

Det tolker jeg igen som en ordning der har karakter af en ”go-to person” der har en rolle med at sikre en god opstart og indslusning mere end decideret udvikling. Og i øvrigt viser det sig gennem interviewet at

mentorordningen tilsyneladende ikke har meget ledelsesfokus og er et forsøg i faggrupperne som en løsning på en erkendt opgave om at modtage nye sergenter løbende.(47)

En afdeling har en udviklingsbefalingsmand der har rolle som mentor eller vejleder for nyansatte. Udviklingsbefalingsmanden bliver introduceret i forbindelse med mit åbningsspørgsmål om hvad arbejdspladslæring er hos dem:

"Altså man kan sige en af de ting vi jo gør og noget af det vi jo i hvert tilfælde har forsøgt at få forankret men igen så er det jo et af de steder vi ofte begynder at slække er det der hedder sparring, men det er jo at f.eks. med de helt unge når de kommer fra sergent uddannelsen så har vi knyttet Dennis Møller(har en stilling som udviklingsbefalingsmand) på hos os. Til ligesom at være sådan en form for mentor, så det er lidt ligesom en mentorordning vi har lavet. Så den er mest minded på de helt unge, men vi bruger den også sådan en gang imellem på lad os sige de fastansatte unge, når de har brug for en form for....udvikling eller sparring skal man nok kategorisere det som, og det kan være alt fra noget fagligt til noget på den personlige side."(33)

Jeg tolker dette udsagn omkring udviklingsbefalingsmanden som om at afdelingen har valgt at prioritere udviklingsarbejdet, men det prioriteres i realiteten ikke da opgaven ofte slækkes på til fordel for andre opgaver.

Det generelle indtryk fra interviewene med uddannelseslederne er at der er meget få ressourcer til rådighed(47, 52, 55) i forhold til at kunne implementere og drifte initiativer og indsatser der er målrettet pædagogisk udvikling. Dette skyldes blandt andet at der ikke formelle krav og mål der er målrettet denne indsat. Samtidig kan der faktisk heller ikke spores et direkte ønske og behov hos underviserne(43, 53). Alle uddannelseslederne bekræfter at når underviserne taler om ønsker til udvikling, så taler de primært om fagfaglig udvikling og de ser ofte deres udfordringer som grundet i mangel på faglig viden. Der er altså en tendens til at både ledelses og ansatte sætte det fagfaglige i fokus langt før det pædagogiske udviklingsarbejde. Det får mig til at konkludere at de indsatser man skal implementere med pædagogisk udvikling som sigte, skal understøtte den generelle arbejdspladslæring og således også favne den fagfaglige udvikling.

I analysen ovenfor påpeger jeg to uformelle læringsmekanismer som begge igangsætter en omfattende udvikling og læring hos den enkle. Sidemandsoplæring hvor den enkle instruktør observere andres praksis og tager læring med der fra, på en mere eller mindre reflekteret baggrund. Og så er der læringen i egen praksis hvor den enkle instruktør udfordres af sin egen praksis hvor man til tider står meget alene og uden sparring og opbakning med utrygge eller usikre situationer til følge og disse igangsætter udforskning og læring. Men baggrund i disse kan man forklarer hvorfor der sker en udvikling og hvorfor den enkle instruktør synes at få udvidet sit handle rum over tid, men spørgsmålet er hvordan strukturer og favner vi det bedre så det bliver både mere stringent, validt og effektivt. Det vil jeg gerne lade min model informere os om i det efterfølgende.

To konkrete indsatser.

Modellen understreger det væsentlige i de kollektive og koordinerede handlinger. Det betyder at vi helt indledningsvis skal sikre at den uformelle læring flyttes fra en individuel affære som det synes at være nu til at være en kollektiv og koordineret indsats. Det foreslå jeg gjort ved at etablere en formel vejlederordning.

Det overordnede formål med vejlederordningen er at sætte kollektiv refleksion og engagement på dagsordenen. For hver ny sergent i afdelingen udpeges to vejledere der supplerer hinanden. I praksis betyder det for BRSMJ at der i hver faggruppe hvor der som hovedregel ankommer en ny sergent til pligtige tjeneste¹ to gange om året. Altså udpeges to vejledere blandt de erfarne kolleger i hver faggruppe.

Disse to supplerer hinanden og i det omfang de har mulighed deltager de begge i engagementer med den nye sergent. Men det er altså en ledelsesmæssig opgave at sikre at mindst en af de to vejledere er til rådighed når nødvendigt.

Vejlederen har til opgave at tage den nye kollega med i praksis hurtigst muligt og løbende give mere og mere ansvar for egen planlægning og gennemførelse af undervisning. Det væsentlige i dette er at det sker i en gensidig dialog og mulighed for at den nye kollega selvstændigt kan vælge udfordringer de føler sig komfortable med, men samtidigt sikre vejlederne aktivt at udfordre de nye kollega ud i nye udfordringer når denne ikke selv søger dem.

Vejlederen har tilsvarende til opgave at deltage i forberedelsen således der kan gives vejledning og feedback i forbindelse med klargøring til undervisning, ligesom støtte under undervisningen er væsentligt og ikke mindst at der samles op på undervisningen efterfølgende. Det er mit forslag at der udvikles et system bestående af spørgeskort der kan danne grundlag for denne dialog før, under og efter et undervisningsforløb. Spørgeskortene kan organiseres i forhold til min models 5 faser:

Erfaringen forstyrres og definering af problem: Vejlederens rolle er at guide den nye til at erkende hvad der er af evt. udfordringer i en given arbejdsopgave. Det kan som ovenfor være forberedelse til undervisning. Den nye ser muligvis ikke en udfordring og er derfor heller ikke tilbøjelig til at indgå i nogen udforskning og dermed heller ikke nogen læring i situationen. I så fald har vejlederen den opgave at stille de spørgsmål og de udfordringer til den yngre kollega der medfører en passende forstyrrelse som igangsætter en udforskning.

Det er altså de to første faser. I de efterfølgende tre faser har vejlederen en vægtig rolle i at sikre at den nye kollega italesætter sine tanker og refleksioner så de to i fællesskab indledningsvis kan afstemme en hypotese og en plan of action. Og i det efterfølgende skal vejlederen være med til at guide og informere den nye kollega og evt. sikre adgang til nødvendig viden og ressourcer osv. I selv undervisningen hvor hypotesen skal testes skal vejlederen være garant for at der efter endt undervisning sker en tilstrækkelig evaluering og refleksion over udfaldet således der drages de rigtige konklusioner og den udvidede erfaring ikke blive uformel fejllæring pga. forkerte konklusioner.

¹ Sergent til pligtigtjeneste: Der ankommer 2 gange årligt 3 nye sergenter på værnepligts vilkår til hvert uddannelsesenhed ved Beredskabsstyrelsen. De gør pligtigtjeneste i 4 mdr. og får typisk en korttids ansættelse på ca. 12 mdr efterfølgende.

Vejlederen kan også indgå i decideret supervisionsfunktion. Det bør foregå i dialog med kollegaen og som oftest være en del af en udforskning hvor supervisionen skal tjene til at informere et løsningsforslag på en udfordring som kollegaen oplever i sin undervisning. Men omvendt kan supervision også aftales som en udløser for en udforskning: Man aftale at lave en supervision for at få en vejleder eller kollega til at påpege et potentiale for udforskning som man måske ikke selv har erkendt.

Det er på denne måde mit håb at en forståelse af min model kan være med til at visualisere og forklare en vejleder deres essentielle rolle i den enkeltes udvikling og læring men også skabe en forståelse for processens rolle i den sociale verdens udfoldelse af koordinerede og kollektive handlinger.

Det andet konkrete forslag er en fortløbende opmærksomheds indsats. For at kunne skabe den kultur og de organisatoriske vilkår der er nødvendige for at uddannelsesenheden kan være en åbenarena bestående af engagerede sociale verdener, skal der være en kontinuerlig opmærksomhed på arbejdspladslæringen centrale rolle for både organisatorisk og individuel læring.

Konkret foreslår jeg en række forslag:

- Tilbagevendende påmindelser på fællesmøder omkring modellen for uformellæring og væsentligheden af kollektiv og åben refleksion.
- Insisterende ledelsespåpegning af daglig fælles refleksion og udvikling af et quecard system: to refleksive spørgsmål til en kollega hverdag.
- jævnlige refleksion og læringsmøder: Fælles frokost spisemøde som eksempel. Hvor udvalgte situationer hvor der har været læring på spil der er værd at dele med alle.
- Anerkendelse af nye initiativer og afprøvning af ideer i praksis, gennem bevidste opfordringer fra ledelsen og opfølgning gennem oplæg på f.eks. fælles frokost møder. Dette er på ingen måde et initiativ der er eksklusivt forbeholdt nye kolleager men i særdeleshed også for mere erfarne kolleager. Her skal ledelsen også aktivt udfordre de mere erfarne kolleager.
- 4F møder: **F**orum **F**or **F**remlæggelse af **F**ejl: Samlinger hvor fejl hylides. Her fremlægger kolleager i trygge rammer og med plads til humor de erfaringer der er gjort som man ikke behøver gentage. Og så fremlægges den læring og efter refleksion der har været selvfølgelig også.

Flere af initiativerne kan samles på samme møder eller samlinger eller de kan planlægges i et rul over en periode. Essensen er at den kontinuerlige indsats skal fastholde fokuset på den kollektive udforskning som kilden til læring i organisationen og hos den enkelte instruktør.

Konklusion

Gennem dette speciale har jeg forsøgt først teoretisk at fremlægge et grundlag for at forstå den udvikling der tydeligvis sker hos underviserne over tid i uddannelsesenheden og efterfølgende har jeg med teorien, som forståelsesramme, analyseret de interview der er lavet. Jeg har ved at introducere en definition på uformellæring som "et biprodukt ved en aktivitet som fx løsningen af en opgave, interpersonel interaktion, fornemmelse for organisationskultur, et eksperiment eller sågar formel læring" (Marsick og Watking 1990: 12), valgt at undersøge hvordan disse biprodukter kan understøtte arbejdspladslæringen. Jeg fremlægger en model der integrerer uformel læring med en pragmatisk forståelse af læring på arbejdspladsen, det gør jeg med det formål at forstå praksis og informere ledelsesindsatsen.

I problemformuleringen spørger jeg indledningsvis, hvordan uformel læring bidrager til udviklingen af det pædagogiske handlerum i uddannelsesenheden ved BRSMJ.

Nå man kigger på det pædagogiske så udgør uformel læring tilsyneladende det eneste grundlag for læring og udvikling af det pædagogiske virke. Der er ingen formaliseret uddannelse, opkvalificering eller andet der sikre en udvikling. Konklusionen er at over tid, og mest intenst i starten af ens karrier, spejler man sig i andre kolleger og deres måde at gøre tingene på. Man lader sig inspirere af kolleger man kan identificere sig med og hvis man har set eller oplevet en vellykket lektion så gentager man den succes. Men en anden væsentlig kilde til uformel læring er deltagelse i praksis. Den enkle underviser står med sin undervisning af alene og vil til tider gå fra en undervisning med en fornemmelse af at noget kunne være bedre. Det fører til selvrefleksion og tilpasset praksis fremover. Der sker altså en selvstændig udforskning, når der opstår et behov hos den enkle. Når jeg konkludere at der ikke sker formaliseret udvikling af det pædagogiske virke så er det fordi der ikke findes efteruddannelseskurser indenfor for dette område og at der ej heller kan identificeres eksempler fra praksis hvor der har været et ledelsesmæssigt fokus på formaliserede undervisningsindsatser i forhold til det pædagogiske virke. Så udviklingen sker men den sker individuelt og den sker ukritisk og ureflekteret i mange tilfælde. Altså, som teorien om uformel læring, jeg har præsenteret, sætter fokus på er der en potentiel risiko for fejlslæring og forstærkning af dårlige vaner og uhensigtsmæssigheder. Så selv om der kan konkluderes at der i uddannelsesenheden er stor forståelse for at alle skal have gode vilkår for at deltage i praksis og udvikle sig og der er plads til at "fumle og fejle" så er virkeligheden også at der ikke er afsat ressourcer til at vejlede og strukturere den uformelle læring.

Derfor kan anden del af min problemformulering besvares ved at understrege behovet for at få opsat strukturer der understøtter en kollektiv forankring af fælles udforskning som guide og understøttelse af den uformelle læring. Her spørger jeg hvilke pædagogiske ledelsesindsatser kan understøtte dette

Konklusionen på analysen af interviews med uddannelseslederne er at der er et bevidst fokus på arbejdspladslæring og udvikling af de ansatte. Men der er ikke vel fungerende og implementerede indsatser der understøtter denne bevidsthed. De initiativer der dog prioriteres har karakter af fagfaglig udvikling. Dette skyldes at der her er opsat centrale krav og mål der skal imødekommes, både hvad angår vedligehold og kompetence udvikling. Der er imidlertid ikke signaleret formel opbakning til pædagogisk udvikling i de centrale krav og mål. Det resulterer i at opgaven eller fokuset nedprioriteres i en travl hverdag. Med blikket rettet mod min fremsatte model er det ikke svært at foreslå relevante indsatser. Det er straks mere vanskeligt at fremkomme med forslag til ledelsesindsatser der er bæredygtige i forhold til de ressourcer og den opmærksomhed der må forventes at kunne findes til det.

De to konkrete forslag jeg fremkommer med som svar på problemformuleringens andet del spørgsmål er heller ikke ressourceneutrale, men i og med det er understøttelser og udbygning af eksisterende strukturer og kultur på arbejdspladsen er det min opfattelse at det er forslag der over tid vil kunne ses som integrerede strukturer og metoder i hverdagen og derfor vil have et meget minimalt ressourcetræk der kan kobles entydigt til opgaven. Forventningen og forhåbningen er i øvrigt også at ledelsesindsatsen med de konkrete forslag kan give forbedret og mere effektiv praksis der i sidste ende vil betyde en ressource besparelse i den daglige opgaveløsning med undervisning.

Perspektivering

Dette speciale har indført pædagogisk udvikling i sit undersøgelsesfelt. Men fundene og konklusionerne viser sig, som forventet, at være mere universale end som så. Således vil naturen af den uformelle læring og de foreslåede strukturer og handlinger med lige så stor effekt kunne applikeres med blikket rettet mod den fagfaglige udvikling. Det ændrer ikke ved at det grundlæggende er en ledelsesindsats med pædagogisk forståelse og indsigt der kræves for at evt. bedre udbytte af den uformelle læring skulle kunne ses. Men dette speciale vil kunne informere enhver ledelse der ønsker at fokusere på en bedre og mere lærende organisation. Således hævder jeg at konklusionerne har en karakter der giver mulighed for implementering i andre organisationer og mere specifikt kan specialet direkte applikeres i Beredskabsstyrelsens uddannelsesafdelinger, da de i det store hele er direkte sammenlignelige.

Som jeg bemærkede i min indledning er der et fornyet fokus på at uddannelse og efteruddannelse skal være værnssnær og decentraliseres i hele forsvarets koncern. Også set i den kontekst har dette speciale noget at byde på. Det er en forudsætning at vi forstår arbejdspladslærings vilkår hvis vi skal sikre den rigtige og tilstrækkelige uddannelse i enhederne, især hvis det skal sikres uden voldsomme ressourcetræk der påvirker den øvrige produktion og drift.

Således håber jeg at kunne bidrage med et af mange blik på arbejdspladslæring til samlet fælles gode for alle uddannende enheder det måtte ønske at læse nærværende.

Mvh.

Mads Blaabjerg Nielsen.

Litteraturliste

- Argyris, C.;Schön, D: Theory in practice: Increasing professional effectiveness, Jossey-Bass, 1974
- Argyris, C.;Schön, D: Organizational Learning: A theory of Action Perspective, Addison-Wesley Publishing Company, 1978
- Argyris, C.;Schön, D: Organizational Learning II: Theory, Method and Practice, Addison-Wesley Publishing Company, 1996
- Billet, Stephen: Guided Learning in Work, i Understanding learning at work, ed. D. Boud, J. Garrick. S. 151-164, Routledge, 1999
- Brinkmann, Svend: John Dewey – En introduction, Hans Reitzels forlag, 2006
- Dewey, John: Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. in Middle Works 9, ed J.A. Boydston., South Illinois University Press, 1916 [1980]
- Dewey, John: The Development of American Pragmatism. In Later Works 2, ed. J. A. Boydston. S. 3-21, South Illinois University Press, 1925[1981]
- Dewey, J.; Bentley, A. F.: Knowing and the Known. In Later Works 16, ed. J. A. Boydston. S. 1-294. South Illinois University Press, 1946[1991]
- Elkjær, Bente: The Learning Organisation – an Undelivered Promise, i Management Learning 32, S.437-52, 2001
- Elkjær, Bente: Organizational Learning: The 'Third Way', i Management Learning 35, S. 419-434, 2004
- Elkjær, Bente: Når læring går på arbejde et pragmatisk blik på læring i arbejdslivet, Forlaget Samfundslitteratur, 2005.
- Forsvarsministeriet: Aftale på forsvarområdet 2018-2023, www.fmn.dk , 2018
- Gherardi, S.; Nicolini, D.;Odella, F.: Toward a Social Understanding of How People Learn in Organizations. The Notion of Situated Curriculum i Management Learning 29, s. 273-297, 1998
- Illeris, Knud: læring., Forlaget Samfundslitteratur, 2015
- Lave, J.; Wenger, E.: Situeret læring og andre tekster, Hans Reitzels Forlag, 2003
- Marsick, V. J.; Watkins, K.: Informal and incidental learning in the workplace, Routledge, 1990
- Miettinen, Reijo: The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action, I International Journal of Lifelong Education 19, S. 54-72, 2000
- Nielsen, Mads B.: Klasseledelse ved Beredskabsstyrelsen Midtjylland – en pædagogisk ledelsesudfordring, Aalborg Universitet MPL opgave, 2019

Scully-Russ, E.; Nicolaides, A.; Marsick, V. J.; Watkins, K. E.: Update on Informal and Incidental Learning Theory, I New Direction for adult & continuing education, nr 159. Wiley Online Library, 2018.

Watkins, K.; Marsick, V. J.: Re-cognizing informal learning in the workplace, i D. Chapman(ed.), Proceedings of the Academy of Human Resource Development; Conference of the Americas., Academy of the Human Resource Development, 2014

Ågård, Dorte; Keller, Søre